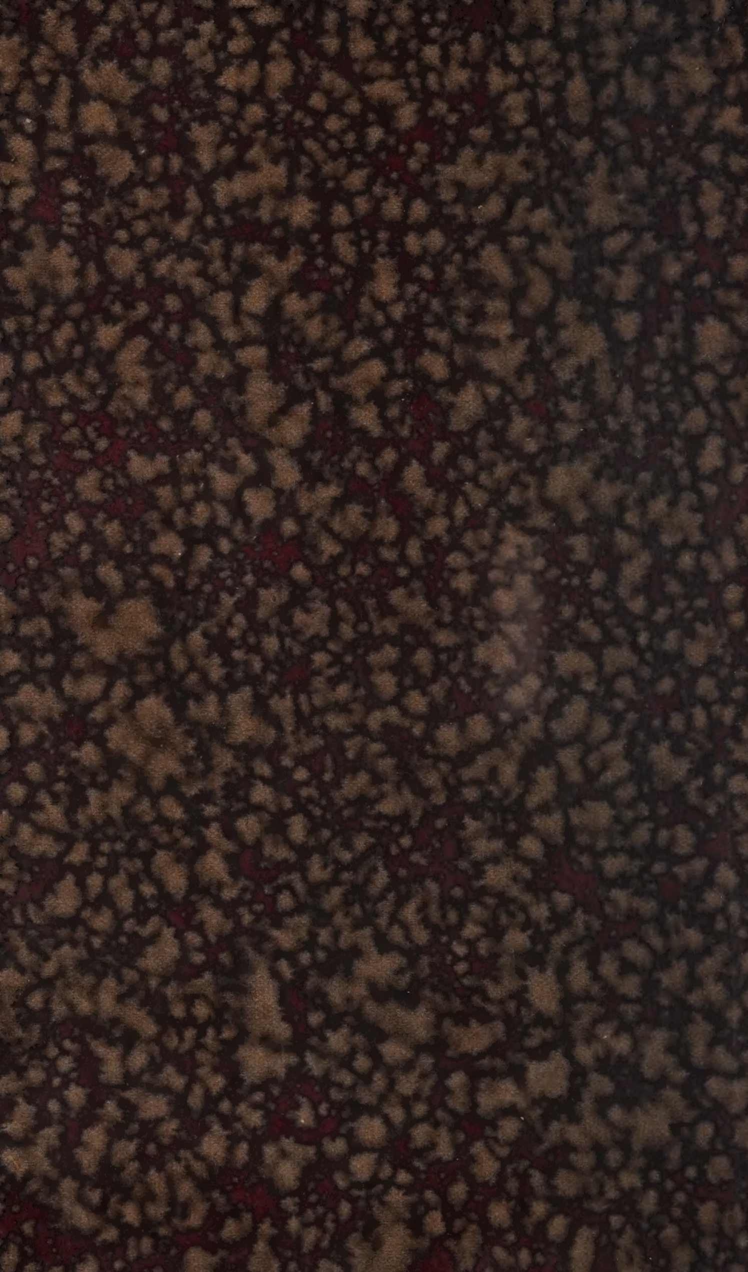




REVUE

PÉDAGOGIQUE

Premier semestre 1879

(Nos 1 à 6)

REVUE
PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE SOUS LES AUSPICES
ET AVEC LA COLLABORATION DE MEMBRES DE L'INSTITUT, PROFESSEURS
ET INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC,
DIRECTEURS D'ÉCOLES NORMALES ET INSTITUTEURS LIBRES

DIRECTEURS

M. H. COCHERIS
Inspecteur général
de l'Instruction publique

M. CH. HANRIOT
Docteur ès lettres
Inspecteur honoraire d'académie

DEUXIÈME ANNÉE

Premier semestre 1879



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

1879

I. — PÉDAGOGIE GÉNÉRALE.

LES DOCTRINES PÉDAGOGIQUES DES GRECS.

L'éducation des enfants date d'aussi loin que le genre humain. Si l'homme primitif avait été incapable d'apercevoir par lui-même la nécessité d'exercer une certaine action sur le développement physique et intellectuel de sa progéniture, les bêtes lui en auraient donné l'idée et montré l'exemple. Nous ne pensons pas que les premiers parents, si incultes et si grossiers qu'on les suppose, aient abandonné leurs enfants à la seule direction de la nature. La pédagogie naquit avec les premiers soins, les premiers conseils qu'ils leur donnèrent. Comme tous les arts, elle fut d'abord bien informe et bien rudimentaire ; comme eux elle se perfectionna lentement. Grâce à l'instinct, à l'imagination, au raisonnement, l'homme inventa des procédés nouveaux ; à l'aide de l'observation, il sut distinguer ceux qui lui réussissaient, ceux qui échouaient, pour conserver et améliorer les uns, pour écarter les autres. Un penchant naturel le porta bientôt à communiquer les résultats de sa propre expérience à ses semblables, qui lui rendirent le même service. Il se forma dans chaque peuplade une tradition

pour la pédagogie, comme pour l'agriculture, la métallurgie et les différents arts.

Dès le début, on dut apercevoir, avec plus ou moins de netteté, le double objet de l'éducation, qui est de former l'homme pour lui-même, et pour les autres. Si l'enfant était destiné, comme les petits du lion par exemple, à recevoir dans une famille isolée les soins qui lui sont nécessaires jusqu'à ce que son corps soit assez développé et son instinct alimentaire assez instruit par les leçons de ses parents, pour qu'il puisse lui-même poursuivre sa proie, et à vivre ensuite dans la solitude, l'éducation de l'individu existerait seule. Elle serait à peu près la même pour chacun; les inspirations de l'instinct y suffiraient dans chaque famille ; elle ne recevrait aucun perfectionnement par la suite des siècles ; elle serait enfin extrêmement bornée. Mais un penchant irrésistible entraîne l'homme vers ses semblables. S'il se mêle à eux avec le seul souci de son individu et l'ignorance des rapports qu'il doit avoir, des ménagements qu'il doit garder avec les individualités voisines, il se heurte immédiatement contre leur résistance, et comme elles sont plus nombreuses, par conséquent plus fortes, il sort brisé de la lutte. Il faut donc qu'il reçoive, même avant de le devenir, l'éducation du citoyen. Élever l'individu, c'est donner à l'enfant les moyens de vivre seul ; élever le citoyen, c'est lui donner les moyens de vivre avec les autres.

La vie sociale n'entraîne pas seulement des devoirs. Elle est une source inépuisable d'avantages pour ceux qui la pratiquent. Elle éveille et précise en eux des idées de justice, de vertu, de religion, de science, d'art, qui autrement n'auraient fait dans leur esprit que des apparitions confuses. Ainsi se forme et s'agrandit peu à peu le patrimoine

de la raison humaine, dont chacun reçoit, grâce aux leçons de ses parents et de ses maîtres, une part proportionnée à la capacité de ses facultés intellectuelles et morales.

Le premier devoir de l'éducation individuelle est évidemment de songer au corps. Car l'âme du nouveau-né est tellement enveloppée dans la chair, elle se manifeste par des signes si faibles et si confus, qu'un esprit superficiel pourrait douter qu'elle existe. Son corps est une sorte de masse molle, longtemps fluide, arrondie et immobile dans le sein qui la portait, et que le contact de l'air, de la lumière, le mouvement, l'assimilation d'éléments plus solides, affermiront peu à peu. Il faut donc faire arriver sur le corps de l'enfant l'air et la lumière, il faut le faire mouvoir et diriger ses mouvements, il faut le nourrir. Ce sont là les premiers soins de l'éducation, qui forment eux-mêmes la matière des premiers chapitres d'un livre de pédagogie. Les anciens n'hésitaient pas à remonter encore plus haut : ils commençaient souvent leurs traités par des préceptes sur le mariage, la génération et la gestation. Le moment arrivera bientôt où au souci du développement corporel devront s'en ajouter d'autres. Mais ce développement ne s'arrêtera pas pour cela; la gymnastique de l'adolescence et de la jeunesse complétera l'œuvre de la nourrice.

Les sentiments moraux s'éveillent de bonne heure chez l'enfant. La nourrice, mère ou étrangère, les voit apparaître. Ainsi que ceux qui la dirigent et l'aident dans sa tâche, elle doit y apporter une attention d'autant plus vigilante que l'avenir moral d'un homme dépend en partie de la direction que ses sentiments ont prise dès la première enfance. « Les enfants, dit La Bruyère, sont hautains, dédaigneux, colères, envieux, curieux, intéressés, paresseux, volages, timides, intempérants, menteurs, dissimu-

lés; ils rient et pleurent facilement; ils ont des joies immodérées et des afflictions amères sur de très-petits sujets; ils ne veulent point souffrir de mal, et aiment à en faire. Ils sont déjà des hommes (1). » De petits êtres âgés d'un an à peine ont déjà en eux les rudiments de toutes leurs passions de l'âge mûr, avec cet avantage immense que tout cela est encore tendre, flexible, et peut être modifié, extirpé au besoin sans grande peine, mais aussi avec cet immense danger que tout cela se dissimule sous les apparences du besoin, se pare des grâces du premier âge, trompe ou même flatte l'indulgence excessive, l'affection volontiers aveugle de la famille. C'est pourquoi les auteurs y ont fortement insisté dans leurs livres. Cette importante question doit, à notre avis, venir immédiatement après celle du développement corporel. A l'éducation des organes succède celle des sentiments, des passions, de la volonté. On arrive enfin à celle de l'intelligence.

Cette faculté entre, il est vrai, en exercice à peu près en même temps que la sensibilité et la volonté. Mais son activité première est pour ainsi dire fatale; elle échappe à toute direction. Par les sens, une foule de notions, non les moins importantes, pénètrent dans l'esprit de l'enfant; mais cet esprit reste passif: la nature vient vers lui, elle l'envahit de toutes parts, et il se laisse faire. Il acquiert sans mérite, presque sans attention, un prodigieux savoir. La nature, en supposant qu'elle ait besoin d'aide, a celle de la mère et de la nourrice, et nous ne croyons pas que les plus instruites la secondent mieux à cet égard que les plus ignorantes. L'art n'intervient qu'après, lorsque l'in-

(1) *Les Caractères, De l'homme.* — Voir aussi saint Augustin, *Confessions*, l. I, ch. 19.

telligence enfantine, pleine d'idées qui lui sont venues au hasard et sans suite, a besoin de mettre de l'ordre dans cette extrême confusion, de relier toutes ces incohérences, de corriger aussi toutes les erreurs que son raisonnement primitif, et encore latent, lui a fait commettre. Car l'erreur est tellement notre péché originel que l'homme, aussitôt qu'il raisonne, commence à se tromper. Il ne suffit pas de débrouiller les premières idées de l'enfant : il faut lui en donner d'autres, que l'esprit humain doit, non plus à la nature seule, mais à ses propres efforts, efforts qui ont fait sortir de l'ignorance, qui ont constitué, qui ont développé, et qui développeront à l'infini ce qu'on appelle la science.

Former le corps, former les facultés morales, former l'intelligence, tels sont les trois degrés successifs de l'éducation. En disant successifs, nous ne voulons pas dire que chacune des trois grandes parties de l'œuvre totale s'ajoute à la précédente comme les chapitres d'un livre. Il est évident que, si elles commencent à des moments différents, elles ne finissent pas moins par se rencontrer et par marcher ensemble. Cependant la première sera un jour à peu près terminée, tandis que les deux autres ne se termineront qu'avec la vie même de l'homme. Arrivés à l'âge mûr, la gymnastique n'est plus guère pour nous qu'un délassement; l'étude et l'amélioration de nos facultés morales devraient rester, au milieu de nos préoccupations d'ambition et de fortune, la partie la plus importante de notre tâche. Remarquons aussi que la gymnastique relève surtout de l'éducation individuelle, quoique le futur soldat profite de la vigueur que lui a due l'enfant. Mais, dès qu'on commence à former le cœur et l'intelligence, il est impossible de ne pas songer en même temps à l'individu et au citoyen.

La pédagogie est l'art de l'éducation. Nous venons de voir quel est son objet. Demandons-nous maintenant quelle doit être sa méthode. La famille, où se donne la première éducation, se propose avant tout de faire de l'enfant un être robuste et vivace, de lui procurer les plus nombreuses chances de durée, et d'écarter de lui le plus possible toutes les causes de destruction. Que fait-elle pour atteindre ce but? Elle observe elle-même, au besoin elle expérimente; elle met à profit les observations que d'autres familles lui ont communiquées, les souvenirs que les ancêtres lui ont transmis; enfin elle demande à la science une direction et des conseils. Ainsi la pédagogie est une affaire d'expérience personnelle, de tradition et de science. La mère qui emmaillote son enfant agit d'après la tradition; si elle lui fait recommencer une promenade dont elle a constaté par elle-même l'effet salutaire, elle se conduit d'après son expérience personnelle; en exécutant les prescriptions du médecin, elle obéit à la science. Quelques années plus tard, telle sera encore la conduite du précepteur ou du maître d'école. Parmi les exercices qu'ils imposeront à l'enfant, les uns ne seront que la répétition, plus ou moins raisonnée, de ceux qu'on leur a imposés autrefois. Les autres seront nouveaux; ils les auront imaginés eux-mêmes, et répétés après un premier succès. Pour d'autres enfin, ils en auront trouvé l'idée dans les ouvrages autorisés où les procédés pédagogiques consacrés par l'expérience et par la raison des siècles ont été réunis sous forme de règles générales et indiscutables.

Malheureusement, en ce qui concerne la pédagogie, aussi bien que la politique, la tradition est pleine de préjugés, l'expérience personnelle d'illusions, et la science d'incertitude. L'homme, dans l'âge de l'enfance comme dans celui

de la maturité, est un être trop « ondoyant et divers » pour que toutes les spéculations qui se rapportent à sa direction morale participent à cette rigueur, à cette vérité, qui sont le privilége des sciences de la nature physique. La fatalité qui préside aux mouvements de la matière facilite singulièrement la tâche du savant qui en recherche les lois ; mais l'existence humaine n'est pas le développement rigide et comme mathématique d'une formule primitive : il faut y faire intervenir un facteur qui la complique à l'infini, la liberté. L'histoire naturelle est d'une extrême simplicité, si on la compare à l'histoire du genre humain. La politique des fourmis et des abeilles est invariable depuis l'origine de ces espèces. Après les premières années de leur existence, s'il lui eût été donné de penser et d'écrire ses pensées, un de ces insectes, plus heureux qu'Aristote, aurait pu la fixer à tout jamais dans un traité où la postérité la plus reculée aurait encore trouvé la règle immuable de sa conduite. Nous supposons aussi que, dans ce petit monde, chaque génération élève celles qui doivent lui succéder d'après des règles fixes, suivant lesquelles elle a été élevée elle-même. Mais si on considère les transformations que le monde civilisé a subies depuis les Grecs, on se demande en quoi peuvent nous servir les leçons pédagogiques d'Aristote ou de Plutarque. Les sociétés pour lesquelles écrivaient Locke et Jean-Jacques Rousseau sont bien plus rapprochées de la nôtre. Mais quelle différence profonde encore, et qui ne fera que s'accentuer ! Quant à la tradition, nous nous sentons si étrangers à nos ancêtres, nous croyons avoir tellement rompu avec toutes leurs idées, que nous serions plutôt disposés à en prendre le contre-pied, ou que, tout au moins, nous professons à leur égard un assez grand dédain. Reste l'initiative personnelle. Mais il n'est pas rai-

sonnable de demander que chaque père pour son enfant, que chaque maître pour ses élèves, commence une nouvelle expérience pédagogique. Cette expérience serait plus ou moins mêlée d'erreurs et d'insuccès, suivant l'intelligence de ceux qui la tenteraient; on n'aurait que des éducations toujours incomplètes, souvent bizarres et mauvaises.

Qu'en conclure, sinon que l'éducateur, tout en se réservant une part d'indépendance, ne doit pas considérer comme nul et non avenu ce qu'on a fait, dit, écrit avant lui en matière de pédagogie? Mépriser les leçons du passé serait de la présomption; les suivre aveuglément, de la routine. Il faut distinguer dans les traditions pédagogiques, aussi bien que dans les ouvrages où on a traité de l'éducation, la part de l'erreur, de l'ignorance, des préjugés qui sont le fait des époques et des sociétés à travers lesquelles traditions et ouvrages nous sont parvenus, et la part de vérité qu'ils contiennent. Le genre humain ne s'est pas toujours égaré dans la suite de ses réflexions et de ses efforts. De plus, si les variétés se multiplient à l'infini, l'espèce est une; elle présente des traits généraux et durables. Au-dessous du Grec, du Romain, du Français, contemporains de Platon, de Quintilien, de Rousseau, il y a l'homme. Tout ce qui se rapporte par exemple à l'enfant grec dans le traité de Plutarque sur l'éducation ne peut plus nous intéresser qu'au point de vue de l'histoire; mais nous en retiendrons les préceptes qui s'appliquent à l'enfant de toutes les nations et de tous les siècles. Il faut aussi, dans certains livres de pédagogie, condamner l'esprit de chimère propre à l'auteur, et apprécier les vues sensées, les idées utiles qu'il a mêlées à ses rêveries.

C'est ce travail de critique que nous avons entrepris pour les ouvrages ou les parties d'ouvrages dans lesquels les

écrivains grecs les plus autorisés ont parlé de l'éducation. L'antiquité grecque ne nous offre pas à cet égard autant de ressources qu'on pourrait le supposer à première vue, lorsqu'on sait quelle importance elle accordait dans la cité à l'éducation de l'enfance et de la jeunesse, avec quel soin jaloux l'État surveillait lui-même pendant les premières années le développement du corps et de l'esprit de ses citoyens. Celui qui voudrait composer une bibliothèque pédagogique trouverait certainement dans une seule année de notre siècle, surtout en Allemagne, plus de publications spéciales que la littérature grecque tout entière, du moins en l'état où elle nous est parvenue, ne peut lui en présenter. Nous n'avons pas voulu faire un travail d'érudition pure, et rassembler dans notre essai tous les fragments disséminés dans les auteurs qui se rapportent à la pédagogie. Cette science, nous devrions plutôt dire cet art, a, comme les autres, ses grandes autorités. Le XVIIIe siècle, par exemple, a beaucoup écrit sur la politique et sur l'éducation; mais au-dessus de la foule des écrivains de second ou de troisième ordre, au-dessus même des écrivains de génie qui n'ont fait que toucher à ces sujets sans s'y arrêter longuement, Montesquieu et Rousseau se dressent de toute leur hauteur. Ainsi dans l'antiquité grecque, en matière de pédagogie, ne peuvent guère compter que quatre ou cinq grands noms. L'homme de génie a du reste le privilége de résumer en lui, à côté de ses vues personnelles, les idées et les opinions de son époque. Ses ouvrages, au milieu du torrent qui emporte les générations dans l'oubli, restent comme un témoignage impérissable qui s'impose à l'attention de la postérité. Avec une connaissance suffisante de l'histoire des républiques de la Grèce, et une lecture sérieuse de Xénophon, de Platon,

d'Aristote, de Plutarque, on peut se faire une idée assez juste de la manière dont les Grecs entendaient l'éducation des enfants, et tracer l'esquisse du premier livre d'un ouvrage qui manque encore, l'histoire générale des doctrines pédagogiques. C'est ce que nous avons tenté. Si notre modeste travail, en attirant de nouveau l'attention sur des questions peut-être un peu négligées, suscitait des ambitions plus hautes et plus heureuses, nous serions assez récompensé de notre effort.

I. — LES IDÉES PÉDAGOGIQUES DE SOCRATE ET DE XÉNOPHON.

Xénophon est le premier écrivain des littératures classiques chez lequel on trouve un certain ensemble d'idées sur l'éducation. Avant de l'interroger lui-même, nous relèverons quelques-unes des vues de Socrate éparses dans les *Entretiens mémorables* fidèlement recueillis par son disciple. Socrate donnait d'admirables leçons de morale privée et publique aux jeunes gens réunis autour de lui; mais il s'est peu expliqué sur l'ordre général et la suite de l'éducation. On voit seulement l'importance extrême qu'il attachait, comme presque tous les anciens, à la nécessité de donner aux enfants des habitudes de résistance à leurs appétits naturels. Dans une discussion qu'il entreprend avec le futur chef de la secte cyrénaïque, Aristippe, qui pratiquait déjà pour lui-même l'indulgence à l'égard des passions dont il devait faire plus tard le principe de sa doctrine, Socrate démontre victorieusement qu'il faut élever le jeune homme pour être capable de commander aux autres, si on ne veut le condamner à être asservi lui-même par des natures plus énergiques, et que celui qui se destine à commander aux autres doit apprendre à surmonter pour

son compte la faim, la soif, les désirs amoureux, le froid, le chaud, la fatigue (1). Cette leçon, que termine et qu'éclaire la belle allégorie du sophiste Prodicus, convient à la jeunesse de tous les temps; elle se comprend mieux encore chez des Grecs qui pouvaient tous aspirer au grade de stratège, et qui devaient développer en eux de bonne heure cette qualité, si importante pour un chef d'armée, de savoir subordonner ses besoins personnels, ses intérêts et ses plaisirs aux exigences de sa fonction.

Dans le quatrième livre des *Entretiens*, Socrate exprime une opinion plus contestable en montrant à ses disciples jusqu'où un homme bien élevé doit pousser ses études dans chaque science. « Il conseillait d'apprendre la géométrie jusqu'à ce qu'on fût capable de mesurer exactement un terrain, l'astronomie assez pour reconnaître les divisions de la nuit, du mois et de l'année, lorsqu'ils voyageraient sur terre et sur mer ou qu'ils seraient en sentinelle.... Mais il désapprouvait qu'on portât l'étude de ces sciences jusqu'aux problèmes difficiles, et qu'on s'engageât dans des recherches vaines (2). » En restreignant ainsi l'étude des sciences à l'utilité pratique, Socrate semble méconnaître la légitimité de la spéculation pure, à laquelle il s'était cependant livré lui-même, et qui répond à un des plus nobles besoins de l'homme, celui de savoir. Il ignore aussi, ce qu'on ne pouvait du reste deviner dans ces temps primitifs de la science, que des applications pratiques innombrables résultent des recherches les plus abstraites. Mais c'était la réaction du bon sens contre les chimères des philosophies antérieures, qui prétendaient embrasser l'univers dans leurs construc-

---

(1) Voir *Entret. Mém.*, l. II, ch. 1.
(2) *Entret. Mém.*, l. IV, ch. 7.

tions systématiques. En ramenant l'intelligence humaine à l'observation intime, il lui montrait cette méthode de l'expérience qu'elle devait appliquer plus tard, et avec tant de bonheur, à un objet moins restreint.

Nous ne voulons pas quitter Socrate sans faire voir chez lui en action, par un exemple choisi entre mille, un admirable sens pédagogique. C'est dans la leçon de modestie qu'il donne au bel et présomptueux Euthydème. Il devine dans ce jeune homme un esprit droit et juste, mais égaré par l'orgueil, et dont la vanité cherche à se dérober à un enseignement salutaire. Il va s'asseoir auprès de lui dans une boutique de sellier « où Euthydème, trop jeune encore pour aller à l'assemblée, se rendait lorsqu'il voulait s'occuper de quelque affaire. » Il le pique, il le raille avec infiniment d'esprit et de grâce. Par un mélange habile d'ironie, de raison, de louange, il amène le jeune homme à l'écouter plus volontiers, à discuter même avec lui; il le presse de questions, le met cent fois en contradiction avec lui-même, le rend honteux de son ignorance; mais cesse enfin de le tourmenter, le relève dans sa propre estime, et en fait le plus fidèle des disciples (1).

Xénophon avait reçu de son maître le don du charme; mais son esprit moins sûr n'est pas toujours exempt de romanesque et d'utopie. C'est ainsi qu'il a fait la *Cyropédie* et qu'il professe une admiration sans mélange pour les lois de Lycurgue. Le titre de la *Cyropédie* fait attendre un ouvrage sur l'éducation. Mais l'éducation véritable de Cyrus est terminée avant la fin du premier livre; le héros perse ne reçoit plus dans la suite de ce roman historique que celle qui est donnée à tous les hommes par les évé-

(1) *Entret. mém.*, l. IV, chap. 2.

nements et la pratique de la vie. Dès le début on aperçoit la chimère, cet amour excessif de la réglementation, ce dédain secret de la liberté, cette facilité à sacrifier l'individu aux intérêts de l'État, qui est le caractère commun de presque tous les utopistes.

Xénophon nous conduit sur une place de la capitale des Perses qu'il appelle Éleuthère, par une sorte d'ironie inconsciente; autour de cette place sont bâtis le palais du roi et les tribunaux; elle est divisée en quatre parties, où se tiennent séparément les enfants, les adolescents, les hommes forts et les vieillards. Chacune de ces quatre classes a douze chefs : douze vieillards président à l'éducation des enfants, douze hommes forts à celle des adolescents. « Les enfants se rendent aux écoles pour apprendre la justice; ils vous disent qu'ils vont à ce genre d'étude comme on va chez nous s'instruire dans les lettres. Leurs gouverneurs sont occupés à juger leurs différends ; car il s'en élève entre eux comme parmi les hommes forts ; ils s'accusent de larcin, d'injures et de tous autres délits semblables. Une peine est prononcée, tant contre les coupables convaincus que contre ceux qui accusent injustement (1). »

Voilà des écoles où on apprendra peut-être la justice, au milieu de ces procès perpétuels que Xénophon, plein des souvenirs du Pnyx, fait naître entre les enfants perses, mais où on prendra certainement des habitudes de paresse, de bavardage et de délation qui n'étaient peut-être pas tout à fait étrangères aux Athéniens. L'auteur lui-même nous avoue naïvement que Cyrus, à la cour de son grand-père Astyage, aimait d'abord trop à parler, « parce qu'en Perse il jugeait les différends de ses camarades, questionnait

(1) *Cyrop.*, l. I, ch. 2.

beaucoup, et répondait avec vivacité aux questions des autres. » Il dit aussi que tous peuvent envoyer leurs enfants aux écoles publiques ; mais qu'il n'y a cependant que les citoyens en état de nourrir les leurs sans travail qui les y envoient, et que les autres les gardent chez eux. La connaissance des mœurs et des préjugés de la Grèce, et surtout du peuple que Xénophon admirait tant, explique cette singulière distinction. A la pratique de la justice ajoutons l'exercice de l'arc et du javelot, l'enseignement de la tempérance par l'exemple des vieillards, et l'extrême simplification de la nourriture, qui se compose de pain et de cresson, nous aurons l'éducation entière des enfants perses. Xénophon la trouve complète et fait monter ceux qui l'ont reçue dans la classe des adolescents.

Pendant les dix années que comprend cette classe, les adolescents passent la nuit auprès des tribunaux ; ils les gardent et on s'assure ainsi de leur sagesse : excellent moyen pour prévenir les folies de la jeunesse, mais qui indique peu de confiance en elle, et un grand mépris de la liberté. Quand le roi se rend à la chasse, il prend avec lui la moitié des adolescents ; car les Perses font de la chasse un exercice public, et la regardent comme un véritable apprentissage du métier de la guerre. Les adolescents ne mangent pas tant qu'elle dure, dussent-ils ne faire qu'un seul repas en deux jours ; leur nourriture se compose du gibier qu'ils ont tué ; sinon ils sont réduits au cresson dont ils ont pris l'habitude pendant leur enfance. Quant à ceux qu'on a laissés en ville, ils s'exercent à l'arc et au javelot, ou sont employés à la poursuite des malfaiteurs et aux entreprises qui demandent de la vigueur et de la célérité (1).

(1) *Cyrop.*, l. I, ch. 2,

Quand on réfléchit sur l'ensemble d'une telle éducation, l'on ne peut envisager qu'avec effroi une aussi dure contrainte, un semblable parti pris de laisser se consumer dans l'inaction les facultés les plus nobles et les plus brillantes de l'homme, l'ennui morne qui devait peser sur une existence en somme aussi vide. De quoi se composera un peuple ainsi élevé, sinon de chasseurs et de soldats? ce qui nous fait remonter à l'époque des sociétés les plus grossières. Tel fut cependant l'idéal de Lycurgue. Si la réalisation rigoureuse d'une conception attribuée à ce législateur légendaire put faire pendant quelque temps des Spartiates les dominateurs brutaux de la Grèce, l'éternel honneur d'Athènes est d'avoir protesté par ses institutions, ses mœurs, sa littérature et ses arts contre cette barbarie. Cependant le partisan le plus convaincu des lois de Lycurgue est cet écrivain si élégant et si pur qu'on a surnommé l'Abeille attique. Celui qui vécut avec Socrate, qui partagea longtemps avec les autres disciples du maître une vie libre, spontanée, charmante, qu'occupaient des conversations pleines de grâce et de vivacité, et à laquelle on ne peut reprocher qu'un peu de laisser-aller et de flânerie, celui-là nous a retracé, non-seulement sans répugnance, mais même avec enthousiasme, l'éducation des jeunes Lacédémoniens.

Les détails qu'il nous donne dans la *République de Sparte* sur les précautions prises par Lycurgue avant la naissance des enfants choquent notre délicatesse; on n'oserait les reproduire (1). Au sortir des langes, les enfants sont enlevés à leur famille et confiés au pédonome, qui apparaît, signe caractéristique, avec des acolytes armés

---

(1) Voir *République de Sparte*, ch. 1.

de verges. La chaussure leur est interdite; ils n'ont qu'un seul habit pour toute l'année. Leurs repas sont réglés suivant un régime sévère; mais si l'appétit de leur corps en croissance n'est pas satisfait, on les encourage à voler le plus possible de fromages sur l'autel de Diane Orthie, sauf à les fouetter jusqu'au sang s'ils se laissent surprendre. C'est un apprentissage des ruses de la guerre. Le voleur qui veut faire une capture ne doit-il pas veiller la nuit, imaginer des ruses pendant le jour, placer une embuscade, avoir des gens au guet? En dressant les enfants à toutes ces manœuvres, le but de Lycurgue était donc évidemment de les rendre plus adroits à se procurer le nécessaire, et plus propres à la guerre. Mais pourquoi, en faisant un mérite du larcin, a-t-il soumis au fouet quiconque est pris sur le fait? Dans toutes les écoles il y a des châtiments pour ceux qui suivent mal les principes qu'on leur donne. Ce que l'on punit dans les Spartiates, ce n'est pas le vol, c'est la maladresse (1).

Quand ils passent dans la classe des adolescents, au lieu de les abandonner à eux-mêmes, Lycurgue ne fait que leur rendre les exercices plus pénibles, la contrainte plus rigoureuse. Xénophon décrit avec une satisfaction imperturbable l'attitude que doivent contracter les malheureux soumis à ce régime. « Il a ordonné qu'on marchât dans les rues en silence, les mains sous sa robe, sans tourner la tête de côté et d'autre, les yeux toujours fixés devant soi. Il est certain qu'ils ne font pas plus de bruit que des statues; leurs yeux restent presque immobiles; enfin ils sont plus modestes que les vierges elles-mêmes dans la chambre nuptiale (2). » A l'enseignement de la justice que nous

(1) *République de Sparte*, ch. 2.
(2) *Ibid.*, ch. 3.

avons vu tout à l'heure institué chez les Perses, répondent, dans l'éducation spartiate, les combats de vertu. Trois des jeunes gens les plus courageux, nommés par les éphores, se désignent chacun cent compagnons parmi leurs condisciples, en motivant le choix des uns et l'exclusion des autres; ceux qui sont exclus deviennent les ennemis de cette troupe; ils se surveillent réciproquement et dénoncent ceux de leurs rivaux qui se livrent à des actions déshonnêtes; enfin ils se battent partout où ils se rencontrent (1). C'est donc la délation jointe à la violence. Un dernier trait achèvera de mettre en lumière ce singulier mélange de brutalité et de vertu qui constitue le Spartiate. Lycurgue n'a pas cru suffisante l'autorité du pédonome et des magistrats préposés à l'éducation de la jeunesse; il a voulu que tout citoyen eût des droits sur chaque enfant, surtout le droit de correction; et si, frappé par d'autres, l'enfant vient se plaindre auprès de son père, celui-ci est répréhensible lorsqu'il ne lui fait pas subir un nouveau châtiment (2).

Mais Xénophon condamne lui-même sans le savoir cette éducation soumise au despotisme le plus barbare, lorsqu'il écrit ces naïves paroles : « Malgré l'antiquité des lois de Lycurgue, elles ont encore à présent même un air de nouveauté aux yeux des autres nations; et, ce qui est bien étrange, tandis que tout le monde s'accorde à louer une aussi sublime législation, aucun peuple n'a le courage de l'adopter (3). » Il la condamne aussi lorsque, oubliant cet idéal inhumain d'une adolescence opprimée, passive et morne, il nous montre dans le jeune Cyrus le plus gracieux

(1) *République de Sparte*, ch. 4.
(2) *Ibid.*, ch. 6.
(3) *Ibid.*, ch. 10.

et le plus vif des enfants, « jouant indistinctement, comme les jeunes chiens, avec tous ceux qu'il rencontrait (1). » A la fin du premier livre de la *Cyropédie*, quand le héros part pour la guerre sous la conduite de Cambyse, dans l'entretien du père et du fils on ne voit plus un éphèbe lacédémonien tremblant devant le pédonome armé de verges : c'est comme un disciple de Socrate aux prises avec la dialectique toujours aimable d'un maître aussi indulgent que subtil. Le naturel attique a repris le dessus dans l'écrivain sur les chimères de l'utopiste admirateur de Sparte. Que ne l'a-t-il toujours inspiré! Au lieu d'un système pédagogique étroit, exclusif, où nous ne trouvons point d'idées pratiques, et qui ne nous intéresse guère qu'au point de vue de l'histoire, Xénophon eût tracé peut-être de l'éducation, en se rappelant celle qu'il dut donner à ses fils dans son domaine de Scillunte, un tableau plein d'abandon et de charme. Celui qui a fait dans l'*Économique* ce délicieux portrait de la bonne mère de famille, aurait dû nous laisser un témoignage plus décisif de son intelligence comme éducateur, et de sa tendresse comme père.

(*A suivre.*)

A. Martin,
Agrégé des lettres.

---

(1) *Cyrop.*, l. I, ch. 4.

PRINCIPES DE CONSTRUCTION SCOLAIRE.

(*Suite*) (1).

Persiennes. — Volets. — Rideaux.

Pour se défendre à l'intérieur de la classe contre les rayons du soleil, on a principalement recours à trois systèmes : aux persiennes qui sont fixes et extérieures, aux volets qui sont fixes et intérieurs, et enfin aux rideaux qui eux sont mobiles, et se placent soit à l'extérieur où ils deviennent des bannes et des stores, soit à l'intérieur où ils glissent sur des tringles.

Ces différents systèmes sont trop connus, ils sont d'une application trop fréquente dans nos habitations, pour qu'il soit nécessaire d'insister à leur sujet. Nous ne parlerons que de la combinaison spéciale donnée à certains rideaux dans un grand nombre d'écoles suisses (2) et autrichiennes. Les petits rideaux en usage dans les voitures et dans les wagons de chemins de fer peuvent donner une idée assez exacte de l'appareil en question ; il faut cependant faire remarquer que pour ce dernier la manœuvre s'opère en sens inverse de celui habituel et que les rideaux montent du sol au plafond au lieu de descendre, comme cela se pratique ordinairement.

Un rouleau scellé au niveau de l'appui de la fenêtre est rattaché directement avec un second rouleau logé dans l'épaisseur du linteau ; un câble ou une chaînette relie ces deux rouleaux et leur imprime un mouvement identique, mais contraire *(fig. 47)*, en sorte que quand un des rouleaux s'en-

(1) Voir le numéro de décembre 1878.
(2) Aarau, Zoffingen, etc.

vide, l'autre se dévide et réciproquement ; si donc sur le rouleau inférieur est enroulé un rideau, le mouvement trans-

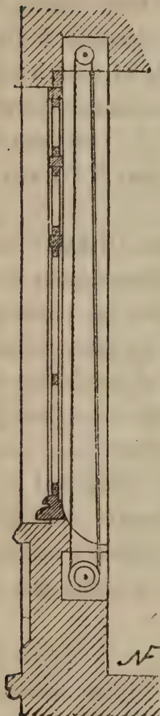


Fig. 47.

COUPE D'UN APPAREIL FAISANT MOUVOIR LES RIDEAUX.

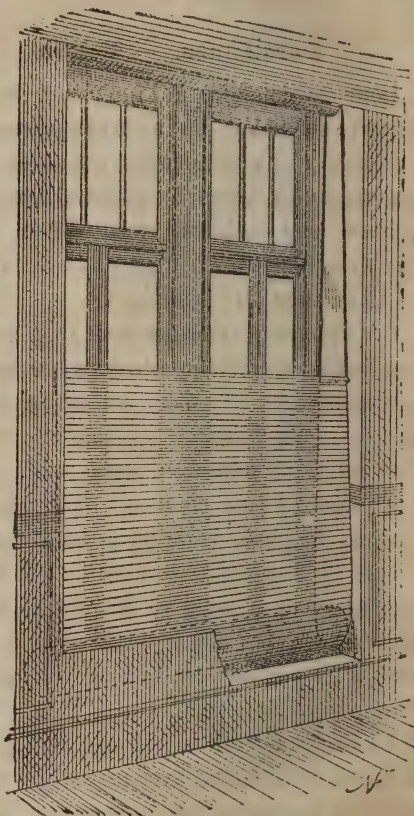


Fig. 48.

VUE D'UN APPAREIL FAISANT MOUVOIR LES RIDEAUX.

mis par l'autre déroule ce rideau et le fait, de la manière la plus simple, la plus sûre, atteindre le rouleau supérieur

Rien n'est plus facile ensuite de faire descendre le rideau, qui s'enroule sur le rouleau inférieur et disparaît complètement, sans gêner en rien l'ouverture et la fermeture des fenêtres *(fig. 48)*.

Les avantages de ce système sont de constituer un obstacle complet au passage des rayons du soleil, d'être d'un prix peu élevé, d'offrir une grande facilité pour les réparations et de pouvoir, sans aucune gêne, être mis en mouvement par la main d'un enfant.

Le jour qui vient par en bas est beaucoup moins favorable que celui qui vient par en haut; il vaut donc évidemment mieux d'abord commencer par masquer le jour le moins favorable et pour cela cacher la partie inférieure de la fenêtre en réservant libre la partie supérieure. Les rideaux montants rendent facile à obtenir ce résultat qui serait impossible avec les rideaux descendants ou glissants. En outre, les rideaux de ce genre, lorsqu'ils sont appliqués à des fenêtres à appui bas, laissent au maître la faculté de cacher à ses élèves la vue de l'extérieur, lorsqu'il le juge convenable.

La surface lisse et tendue de ces rideaux reçoit souvent des motifs décoratifs composés de reproductions de cartes géographiques, d'inscriptions de dates historiques, dont les contours ou tracés très-fins et très-déliés ne peuvent être un obstacle à l'introduction de la lumière.

Éclairage.

L'éclairage des classes a lieu par les fenêtres. Les fenêtres doivent être percées de façon à ce que le jour arrive à la gauche des élèves (1); s'il arrivait à droite, l'ombre de la

---

(1) Les avantages de l'éclairage unilatéral ne sont plus aujourd'hui en discussion, — on peut lire le remarquable travail fait à cet égard

main portée sur le cahier les gênerait pour voir ; s'il arrivait de face, il éblouirait et fatiguerait la vue; s'il arrivait en arrière, l'ombre de tout le corps portée sur la table les empêcherait de voir distinctement. Quant au jour arrivant par en haut, il ne peut être obtenu que dans certaines circonstances, lorsque la classe occupe le dernier étage d'un bâtiment, ou n'est élevée que d'un rez-de-chaussée, et il cause alors une élévation ou un abaissement de température souvent excessif. L'éclairage unilatéral gauche seul donne donc des résultats favorables et doit être utilisé.

Il faut cependant ajouter que, malgré les avantages évidents qu'offre l'éclairage unilatéral gauche, certaines écoles de Belgique et de France se refusent à l'appliquer d'une façon exclusive, prétendant que seul il ne peut assurer un éclairage suffisant et qu'il faut lui préférer l'éclairage bilatéral pris à gauche et à droite ou en arrière.

L'objection tirée de l'insuffisance du jour, s'il n'était obtenu qu'au moyen de fenêtres percées sur un seul côté de la classe, n'a de valeur que lorsqu'il s'agit d'une classe très-large et peu longue, ayant une grande surface et contenant par conséquent un très-grand nombre d'élèves. Or nous avons, à propos de la forme qu'il convenait de donner à la classe, précisément insisté sur ce point, que la classe devait être plus longue que large, avoir une surface restreinte et ne contenir qu'un petit nombre d'élèves. Les exemples cités à cet égard indiquaient comme pouvant offrir les conditions acceptables, quoique atteignant un maximum encore trop élevé, les classes de 40 élèves. Une classe plus large que longue, une classe trop vaste, comptant un trop

---

par le Dr Liebreicht dans *les Écoles publiques en Angleterre*, par Félix Narjoux. — Paris, Ve A. Morel et Cie.

grand nombre d'élèves serait donc dans de mauvaises conditions, et le mode d'éclairage qu'imposerait cette situation ne vient que plus clairement encore faire ressortir les vices de sa forme et de ses dispositions générales. En un mot, on ne peut préconiser l'adoption de ce mode d'éclairage, propre à des classes mal disposées, et c'est seulement celui qu'il convient de donner à des classes bien installées qu'il y a lieu de discuter et d'indiquer.

Il existe un rapport direct entre la surface vitrée des fenêtres et la surface même de la classe. Les Allemands, toujours épris de la recherche du détail et de l'étude des hypothèses, ont cherché à déterminer ce rapport et l'ont précisé d'une façon mathématique (1), basée sur l'expérience et le relevé de nombreux exemples pris dans les écoles d'Allemagne. La solution obtenue montre quelle surface vitrée il faut calculer par élève pour que la classe soit dans de bonnes conditions d'éclairage ; mais la moyenne indiquée paraît excessive et nous croyons que, sans se livrer à des calculs aussi profonds que ceux de nos voisins, il suffit pour atteindre un bon résultat d'employer une méthode empirique en usage en Suisse, où elle jouit d'une faveur très-justifiée, et qui consiste à donner à la surface vitrée des fenêtres une surface égale au quart ou au cinquième au moins de la surface totale de la classe.

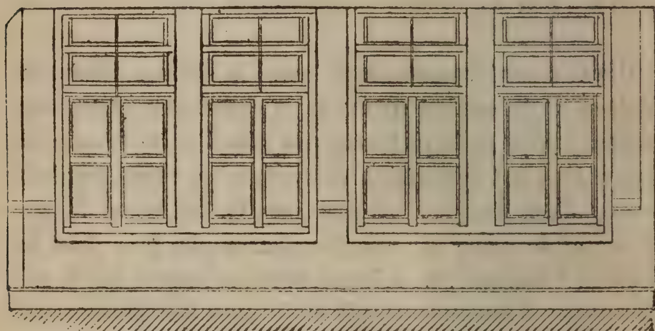
Ainsi une classe de 51^{m},30, comme celle dont nous avons déjà parlé, contenant 36 élèves, devra avoir des fenêtres dont la surface vitrée sera de 13 mètres. Comme cette classe a 8^{m},55 de long et que c'est dans le mur d'une des faces de ce sens que doivent être percées les fenêtres,

---

(1) Travaux du Dr Cohn très-intéressants à consulter.

il faudra que la classe compte 4 fenêtres de chacune $1^m,10$ de largeur sur 3 mètres de haut, offrant par conséquent une surface totale de $13^m,20$, et il restera pour les meneaux et trumeaux $4^m,15$, soit $1^m,80$ pour les trois meneaux et $2^m,35$ pour les 2 trumeaux, toutes conditions, on le voit, faciles à remplir *(fig., 49)*.

Fig. 49.



FACE VITRÉE D'UNE CLASSE.

En Allemagne, on a proposé de donner $0^m,60$ de surface vitrée par élève, ce qui ferait pour une classe de 36 élèves 21 mètres. Il faudrait, pour obtenir une telle surface, 5 fenêtres de $1^m,30$ sur 3 mètres de haut, et il ne resterait plus dans le mur de côté, long de $8^m,55$, que $1^m,55$ pour 4 meneaux et 2 trumeaux, soit 0,25 pour chacun, combinaison qui ne serait pas sans offrir quelques difficultés au point de vue de la construction et donnerait un résultat qui semble peut-être exagéré.

Les châssis des fenêtres doivent être vitrés en verre ordinaire. Il ne faut pas se servir de verres dépolis (1).

(1) Dr Liebreicht.

Les verres dépolis sont utiles pour l'éclairage d'une salle, parce qu'ils diffusent plus également la lumière dans tous les sens; mais par cette même raison ils donnent pour le travail un éclairage indécis, et s'ils sont en face de l'œil, ils sont éblouissants et nuisibles. Cette propriété de diffuser la lumière rend le verre dépoli utile aussi pendant le jour pour éclairer les parties les plus sombres d'une chambre auxquelles n'arrive pas la lumière directe des fenêtres; mais il faut avoir soin de ne l'employer que pour les plafonds ou les parties supérieures des croisées; plus bas il est nuisible et il devient positivement mauvais s'il est placé en face de l'œil. Il ne faut donc jamais placer de verres dépolis dans la partie inférieure des croisées, afin d'empêcher de regarder au dehors; il serait préférable pour atteindre ce résultat de couvrir tout à fait la partie inférieure de la fenêtre : car la lumière qui vient d'en bas n'a que peu d'importance.

Dans les classes de dessin, l'emploi des vitres dépolies est quelquefois utile si la lumière vient, comme il le faut en pareil cas, de la partie la plus haute de la salle. Si le verre dépoli était placé plus bas, il détruirait, en diffusant la lumière, la netteté des ombres sur les modèles en plâtre.

Éclairàge nocturne. L'éclairage nocturne devrait, semble-t-il, produire un effet se rapprochant de celui de l'éclairage diurne. Il devrait émettre sa lumière du même côté et à la même hauteur; mais nous ne connaissons pas d'école où les conditions de ce genre soient prévues, et partout l'éclairage nocturne est tout simplement obtenu au moyen d'appareils placés au-dessus de la tête des enfants et en face du maître.

L'éclairage à huile minérale doit être sévèrement proscrit, à cause de l'odeur qu'il exhale et des accidents dont il peut être la cause. Il faut uniquement employer l'huile végétale ou le gaz et, dans ce dernier cas, prendre la très utile précaution de garnir la base de l'appareil d'une petite corbeille en treillis, afin de recevoir les débris de verre, dans le cas où une explosion viendrait à se produire: c'est un moyen facile d'éviter ainsi les accidents que pourrait occasionner la chute de ces débris sur la tête des élèves.

Il ne faut pas, du reste, perdre de vue que dans les écoles primaires les heures de travail pendant lesquelles l'éclairage devient indispensable, sont assez rares, beaucoup d'écoles même se fermant à quatre heures n'ont pas besoin d'être éclairées. Les couloirs et galeries seuls sont, de distance en distance, munis de quelques appareils nécessaires aux nécessités du service.

Ventilation.

La ventilation est une opération qui a pour objet le renouvellement de l'air d'un espace clos.

Les questions relatives à la ventilation de nos habitations ont pendant longtemps été négligées par les hommes spéciaux, puis subitement on leur a donné une importance excessive et elles ont été l'objet d'études, de travaux sérieux et variés. Les solutions proposées se sont multipliées, présentant souvent des contradictions entre elles, mais étant toutefois d'accord sur ce point que c'est surtout dans les établissements publics qui, comme les écoles, reçoivent un grand nombre d'individus, que la ventilation doit être assurée d'une manière complète et régulière.

On connaît trois sortes de ventilation.

La ventilation naturelle,

La ventilation mécanique,

La ventilation artificielle.

La *ventilation naturelle* n'est, en résumé, qu'un mode d'aération et s'obtient par l'ouverture des portes et fenêtres. C'est la plus simple, la plus facile et la plus efficace; mais, en revanche, c'est celle qui est le plus soumise aux conditions de variation de la température extérieure. On ne peut guère l'utiliser que pendant les beaux jours d'été, et elle devient impraticable dès qu'il pleut ou qu'il fait froid, dès même qu'une cause quelconque, le bruit de la rue, par exemple, oblige à fermer les fenêtres; en outre elle exigerait, pour être constante, l'établissement de courants d'air qui certainement nuiraient à la santé des élèves et des maîtres. Elle n'est donc susceptible que d'applications exceptionnelles, et compter exclusivement sur elle serait s'exposer à de sûrs mécomptes.

La *ventilation mécanique* est due à une canalisation desservant des orifices d'évacuation et aboutissant à une ou à des cheminées d'appel. L'aspiration se produit dans ces cheminées au moyen de la chaleur qu'y développe le tuyau de fumée des appareils de chauffage, ou celui d'un foyer à combustion lente et permanente installé dans son parcours.

Le principe de ce système repose sur cette donnée, que la classe est un espace parfaitement clos, que l'air pur introduit par les orifices ménagés à cet effet et alimentant l'appareil de chauffage peut à lui seul suffire au renouvellement de l'air vicié enlevé par les bouches d'évacuation, et que portes et fenêtres ne s'ouvrent pas pendant que

fonctionne la ventilation. Cette dernière condition est presque impossible à remplir.

Quand même maîtres et élèves auraient l'intention de se conformer à cette obligation, ils ne pourraient pas rigoureusement l'observer : car il leur deviendra nécessaire, bien des fois par heure, d'ouvrir une porte et de ne pas fermer la fenêtre dès que le temps le permettra ; alors le courant sur lequel on comptait pour appeler l'air extérieur et expulser l'air intérieur se trouvera modifié, il s'établira le plus souvent en sens inverse et toute l'économie du système sera transformée.

En outre, l'idée très-ingénieuse (1) par suite de laquelle l'expulsion de l'air vicié se produit dans la cheminée d'appel grâce à la chaleur qu'y développe le tuyau de fumée des appareils de chauffage, ne peut évidemment recevoir d'application que quand ces appareils sont mis en marche ; or cette mise en marche n'a pas lieu durant toute l'année, au contraire ; on peut, il est vrai, remplacer les appareils de chauffage par un foyer à combustion lente formé d'une rampe à gaz ou d'une forte lampe à pétrole ; mais cette installation est un peu coûteuse, et, en outre, elle suppose que le maître a la précaution d'allumer et d'éteindre au moment opportun l'appareil disposé à cet effet, ce qui n'a jamais lieu (2).

La *ventilation artificielle* est la seule qui réponde d'une façon complète, sûre et précise à la solution du problème. Elle sépare nettement le chauffage de la ventilation, en

---

(1) Commission de chauffage et de ventilation de la Ville de Paris.

(2) On trouve une très-grande variété d'application de ce système de ventilation dans les écoles de France (surtout dans celles de Paris) et dans les écoles d'Angleterre et de Belgique.

fait deux opérations distinctes, fonctionnant à part, indépendamment l'une de l'autre.

Une machine à vapeur installée dans le sous-sol de la construction aspire de l'extérieur à un point sain et salubre la quantité d'air nécessaire prise à une certaine hauteur au-dessus du sol. Cet air pur est emmagasiné dans un grand réservoir en tôle, puis comprimé et renouvelé au fur et à mesure des besoins de la consommation. Une canalisation semblable à celle en usage pour la transmission du gaz et de l'eau, relie ce réservoir aux différentes parties de l'école; il suffit alors d'ouvrir un robinet, de presser un bouton pour qu'à l'instant une masse d'air considérable fasse irruption dans la pièce en bas ou en haut, chasse devant elle l'air vicié et l'accumule dans un orifice d'évacuation ménagé à cet effet ou le pousse simplement devant une fenêtre, si elle peut rester entr'ouverte. La force d'expansion de l'air introduit artificiellement est plus que suffisante pour balayer tout l'air vicié que renferme la salle. Cet air pur peut, en outre, suivant les besoins, être sec s'il passe directement du réservoir dans la classe, humide s'il traverse auparavant une couche liquide, froid si on abaisse la température du réservoir, chaud si on l'élève et peut, dans ce dernier cas, suffire au chauffage de la classe (1).

Le seul obstacle que rencontrent des appareils de cette nature, est la dépense à laquelle ils donnent lieu, non-seulement par suite de leur installation première (2), mais

(1) Des travaux de ce genre ont été exécutés au théâtre de la Monnaie à Bruxelles par MM. Geneste et Herscher, constructeurs à Paris.

Les écoles de Leipsick, de Carlsruhe, de Winterthur sont ventilées d'après ce système, au moyen d'appareils établis d'une façon très-remarquable par M. Sulzer frères, ingénieurs à Winterthur.

(2) Ces dépenses ne sont pas toutefois ce qu'on pourrait croire : ainsi à l'école de la Neuville de Winterthur, destinée à 300 enfants,

encore à cause de leur entretien qui, outre le combustible, comprend encore les réparations nécessaires et le salaire d'un mécanicien.

Chauffage.

Le chauffage des classes d'une école s'opère au moyen: d'appareils fixes placés en sous-sol et chauffant toutes les classes à la fois; d'appareils fixes placés à l'intérieur et chauffant ensemble une ou deux classes; d'appareils mobiles à enveloppe de faïence ou à enveloppe métallique et ne chauffant qu'une seule salle.

Appareils fixes placés en sous-sol. Ces appareils, connus sous le nom générique de calorifères, occupent un emplacement déterminé dans le sous-sol des bâtiments et, suivant le nombre des classes et l'importance de l'école, sont uniques ou doubles. Une prise d'air provenant de l'extérieur les alimente et la chaleur se répartit dans chaque classe au moyen de conduites aboutissant à des orifices placés à la fois au niveau du sol et à $1^{m},50$ au-dessus. Lorsqu'il s'agit le matin, à l'ouverture des classes, de rapidement élever la température intérieure, les bouches hautes et basses sont ouvertes à la fois, puis les ouvertures basses sont fermées; l'air chaud arrive, se charge de miasmes, devient plus lourd et redescend lentement vers les bouches d'évacuation par lesquelles il est expulsé au dehors (1).

---

l'installation de la machine à vapeur, la machine elle-même de la force de 300 chevaux, les frais de construction, de canalisation, etc., se sont élevés à 12,000 francs, soit donc 40 francs par élève, ce qui en réalité est loin d'être excessif et doit au contraire paraître modeste quand on le compare au résultat obtenu.

) Une expérience facile à faire au moyen de ballons colorés permet de s'assurer de l'existence et de la force régulière de ces divers couran

Ces appareils sont à air chaud, à eau chaude ou à vapeur d'eau. L'emploi du chauffage à air chaud offre deux graves inconvénients : il dessèche l'air de la classe, le désagrège et lui enlève ainsi une partie de ses qualités respirables, ensuite il exige de fréquentes réparations qui interrompent le service et nécessitent tous les cinq ou six ans le remplacement des appareils de chauffage. Le chauffage à eau chaude est préférable ; mais il exige pour fonctionner une assez forte pression qui cause de fréquents accidents; ensuite l'élévation de la température obtenue n'est pas parfaitement régulière (1). Le chauffage par la vapeur est d'une installation très-coûteuse, son fonctionnement exige un personnel spécial, très-expérimenté, et il offre le danger des explosions.

Le principe sur lequel repose l'application de ce système est d'une excessive simplicité. La vapeur est envoyée sous une très-faible pression dans des tuyaux qui, après leur parcours, reviennent au générateur d'émission et ramènent au foyer la vapeur refroidie ou l'eau condensée. La vapeur circulant ainsi à 100° procure une chaleur douce et constante et laisse la facilité de concentrer la chaleur sur un point ou sur un autre au moyen de l'ouverture ou de la fermeture de quelques robinets.

Ce système de chauffage est coûteux et son emploi se trouve forcément restreint aux écoles urbaines d'une certaine importance (2).

---

(1) Différentes écoles belges à Nivelles, Bruxelles, Gand, sont chauffées par des appareils calorifères à air chaud, installés par MM. Geneste et Herscher.—Voir *les Écoles publiques en Belgique*, par Félix Narjoux, Paris, Ve A. Morel.

(2) Des appareils de ce genre installés à l'école du petit Bâle ont donné lieu à une dépense de 50,000 francs; l'école contenant 1,000 élèves, c'est donc une dépense moyenne de 50 francs pour chacun d'eux.

Ces différents systèmes de chauffage au moyen d'appareils placés en sous-sol ne fonctionnent pas toujours séparément ; au contraire. Ainsi certaines écoles de Suisse emploient à la fois un calorifère à air chaud pour les galeries, corridors et vestibules, et un calorifère à eau chaude ou à vapeur d'eau pour les classes (1).

Appareils fixes placés à l'intérieur des classes. — Ces appareils destinés au chauffage d'une ou de deux classes sont construits d'après un principe semblable à celui des grands fourneaux en usage dans les habitations du Nord. Le tuyau de fumée n'est pas apparent, la fumée parcourt un long circuit à l'intérieur des tubes, dans lesquels elle perd toute sa chaleur. Cette chaleur ainsi développée est ensuite projetée dans la salle au moyen d'ouvertures ménagées à $1^m,50$ ou 2 mètres au-dessus du sol. L'enveloppe de ces appareils est combinée de façon à éviter tout rayonnement calorique, afin que les enfants les plus rapprochés du foyer n'aient pas à supporter une température sensiblement différente de celle que ressentent ceux placés aux extrémités de la classe et dont l'excès les incommoderait (2).

Appareils mobiles à enveloppe de faïence. Ces appareils restent indépendants de la construction ; ils n'ont pas de place

---

(1) On trouve à l'école du petit Bâle, à l'école cantonale de Zoffingen des installations de ce genre faites par M. Sulzer, ingénieur à Winterthur. En voir la description dans *les Écoles publiques en Suisse.*

(2) Des appareils de ce genre ont été construits dans des écoles de Paris, les uns par MM. Gaillard et Haillot, les autres par MM. Giraudeau et Jalibert. Plusieurs écoles suisses sont chauffées par des appareils analogues de MM. Kerremans et Chevalier, constructeurs à Genève. Tous ces appareils ne diffèrent entre eux que par la forme et les combinaisons du foyer et de la chambre de chaleur, l'enveloppe extérieure n'ayant bien entendu pas d'influence sur le résultat définitif.

déterminée dans les classes et en changent suivant le caprice ou les nécessités du moment. Le tuyau de fumée est apparent, traverse souvent la classe de bout en bout et cause un rayonnement tel, que les élèves placés auprès sont incommodés par la chaleur, tandis que ceux qui en sont éloignés souffrent du froid. Les enfants se servent de la tablette supérieure pour y déposer des objets de toute nature, qu'ils veulent faire chauffer et dont l'odeur se répand dans l'atmosphère de la classe déjà si facilement viciée.

Appareils mobiles à enveloppe métallique. A tous les inconvénients que nous venons d'énumérer, les appareils mobiles à enveloppe métallique joignent celui de dégager, en s'échauffant, un oxyde de carbone dont l'odeur est insupportable et nuisible à la santé. Ils peuvent en outre par la facilité qu'ils ont d'avoir leurs parements chauffés jusqu'au rouge, être pour les enfants la cause d'accidents très-graves (1).

La description de tous ces appareils demanderait, on le comprend, des détails, des discussions théoriques et des dessins constituant un véritable traité de chauffage; une étude de cette importance ne saurait trouver sa place ici (2). Quant à recommander l'emploi de tel ou tel de ces appareils, nous avons indiqué au fur et à mesure qu'ils se présentaient les travaux exécutés dans différentes

---

(1) Un ingénieur belge terminait, il y a peu de temps, un exposé des différents systèmes de chauffage en disant : « Quant aux appareils à enveloppe métallique, ils ne sont plus en usage que dans les corps de garde..... et les écoles françaises. »

(2) Nous ne pouvons que renvoyer le lecteur désireux d'approfondir ces questions à divers ouvrages déjà cités:

LES ÉCOLES PUBLIQUES : *en France, en Angleterre, en Belgique, en Hollande, en Suisse*; L'ARCHITECTURE SCOLAIRE, par Félix Narjoux. Paris, Ve A. Morel.

écoles et ceux qui nous ont semblé avoir donné les meilleurs résultats.

III. — Salles d'asile. — Écoles gardiennes. — Jardins d'enfants.

Salles d'asile.—L'article premier du décret organique (1) relatif à la création des salles d'asile est ainsi conçu : « Les salles d'asile sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes de 2 à 7 ans reçoivent les soins que réclame leur développement physique et moral. » Il faut insister sur ce point dont l'importance est majeure : car il doit servir de point de départ à l'installation et à l'administration des salles d'asile, et nous ne saurions trop répéter qu'elles sont destinées à l'*éducation* de l'enfance et non à son *instruction*; elles doivent préparer l'enfant à l'école primaire, le disposer à fructueusement en suivre les leçons; mais elles ne doivent pas être une école élémentaire, et les convertir en écoles d'un rang inférieur à l'école primaire est complètement les détourner du but qu'elles doivent atteindre, les faire dévier de la voie qui leur est tracée.

Malheureusement cet article 1er, si sage, si prévoyant, est suivi d'un autre qui en détruit toute la valeur : l'enseignement qui se donne à la salle d'asile, dit cet article si malencontreux dans quelques-uns de ses passages, est une initiation à l'enseignement de l'école : « Il comprend les éléments de l'instruction religieuse, de la lecture, de l'écriture, du calcul verbal et du dessin linéaire; des connaissances usuelles à la portée des enfants; des ouvrages manuels appropriés à leur âge; des chants religieux ; des exercices moraux et des exercices corporels. »

---

(1) Décret organique concernant les salles d'asile, 21 mars 1855.

Nos asiles français, suivant plutôt ces secondes indications que les premières, se sont peu à peu transformés en écoles élémentaires, et les directrices, se conformant à la lettre plus qu'à l'esprit du règlement (1), cherchent à enseigner leurs élèves au lieu de les élever, leur apprennent bien ou mal, plutôt mal que bien (2), à lire, à écrire, à calculer, etc.

Le résultat de cette manière d'agir est facile à prévoir; on le constate chaque année d'une manière de plus en plus accusée, quand les enfants quittent l'asile pour entrer à l'école; on reconnaît alors combien tous manquent de l'éducation des sens et du raisonnement, ont l'intelligence engourdie, ignorent les notions de la morale et de la conscience, sans posséder en échange les premiers éléments de l'instruction élémentaire.

La mauvaise direction de l'enseignement, la mauvaise disposition des locaux, sont les deux causes d'une situation que déplorent les administrations, sans que toutefois elles mettent en œuvre les moyens propres à y porter remède.

Les enfants sont reçus à la salle d'asile à partir de 4 ans, ils y restent environ jusqu'à 7; ils passent ce temps partie dans une salle d'exercices, partie dans un préau ou dans une cour de récréation lorsque le temps le permet. Les

---

(1) Parmi les 8 à 10,000 enfants que les salles d'asile de Paris fournissent annuellement à l'école, à peine un cinquième y arrive muni des premiers principes de l'instruction. Encore parmi ceux-là en est-il beaucoup qui ne connaissent que le mécanisme de la lecture et du calcul. Ce qui doit être surtout le bienfait de la salle d'asile, l'éducation des sens et du raisonnement, l'éveil de l'esprit et de la conscience, est le résultat le plus rare. (*L'Instruction primaire à Paris en 1875* par M. Gréard, directeur de l'enseignement primaire du département de la Seine.)

(2) Règlement du 22 mars 1855, art. 8 à 19.

exercices se composent de chants, d'essais de lecture et d'écriture. Tous les enfants sont dans la même salle; l'enseignement, les soins sont les mêmes pour les enfants de quatre ans ou pour ceux de sept. On les fait asseoir côte à côte sur les mêmes gradins ; un immense alphabet est dressé devant eux, ils épellent ensemble et tous à la fois une lettre ou un chiffre, puis à un signal donné ils se lèvent, descendent de l'estrade en aussi bon ordre que possible, font un tour ou deux les bras en l'air ou les bras en croix, puis reprennent leur place, le tout en obéissant à un ordre, à un signal que donne la maîtresse au moyen d'un claquoir ou d'un sifflet. Dans la cour on les fait se promener, aller et venir au pas, ou bien courir en rangs. La spontanéité, l'initiative, la liberté, ces impérieux besoins de l'enfance, sont supprimés, et rien aussi ne peut donner idée de l'impression de fatigue et d'ennui qui est répandue sur ces jeunes figures.

« Quand on entre dans une salle d'asile, on y trouve des enfants propres, polis, silencieux, autant que le comporte leur âge, bien disciplinés en un mot, et c'est un excellent commencement d'éducation. Mais si on examine leur attitude, on voit qu'ils ne savent sur quoi ils doivent porter les yeux, sur la maîtresse qui parle ou sur celle qui surveille. Leur regard, de quelque façon qu'il se fixe, est à la fois tendu et vague. Si une question est posée, les plus grands, les moniteurs, répondent; quelques-uns, les mieux doués, profitent de la réponse qu'ils ont comprise et la répètent; les autres ouvrent la bouche, reproduisent le mot; mais il est bien évident que ce mot ne leur dit rien, il y a là un effort réel, très-réel, d'attention, sans profit. »

« Ce qui nuit plus encore peut-être au progrès des enfants que l'absolue disproportion d'âge et d'intelligence des

élèves réunis dans une même classe, c'est que leur œil y est presque purement passif. A part la leçon d'écriture où l'enfant fait usage de ses doigts, et quel usage! toutes les leçons de la journée se bornent pour lui à écouter. »

« Le matériel même de la classe est disposé en vue de cette discipline. Il se compose d'une estrade formée de gradins, cinq au moins, dix au plus, remplissant le fond de la salle, et de trois rangées de bancs fixés le long des parois latérales. Les enfants sont tour à tour assis sur ces gradins ou sur ces bancs, serrés les uns contre les autres, le plus souvent les mains tendues derrière le dos, la tête en avant, sans autre appui que leurs reins qui supportent tout le poids du corps. Lorsqu'ils sont appelés à écrire, on leur remet purement et simplement une ardoise, qu'ils doivent tenir sur leurs genoux. Dans tous les établissements d'instruction publique on a, depuis quelques années, corrigé, même pour des enfants d'un âge plus avancé, les dispositions de ce genre si funestes à la santé; on a garni les siéges d'un dossier qui fournit à l'élève, alors qu'il ne fait qu'écouter, un point d'appui et un support; on lui a donné une barre pour soutenir ses pieds lorsqu'il travaille. Combien cet arrangement paraît-il plus nécessaire encore dans les salles d'asile que dans les écoles (1). »

Les salles d'asile ont obtenu en France un très-grand

(1) *L'Instruction primaire à Paris*, par M. Gréard. — Le directeur de l'enseignement primaire du département de la Seine publie presque chaque année un mémoire sur la situation de l'enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine. Ce mémoire est en réalité une remarquable étude sur toutes les questions d'enseignement primaire; il abonde en renseignements de toutes sortes, en indications spéciales que son auteur passe successivement en revue.

succès, parce qu'elles satisfaisaient à un pressant besoin de la classe ouvrière et répondaient à une impérieuse nécessité. Ce succès a nui à leur perfectionnement; accueillies dès leur naissance par la plus grande faveur, elles se sont bientôt trouvées en nombre insuffisant, et on a dû accumuler les enfants dans leur enceinte pour satisfaire au plus grand nombre possible de demandes, sans augmenter dans la même proportion les frais de construction et les frais généraux d'administration. On a ainsi créé des salles d'asile comptant 150 et 200 élèves réunis tous ensemble dans la même salle. La voix d'une femme ne pouvait se faire entendre dans un aussi vaste espace au milieu du bruit d'une telle réunion d'enfants; il a donc fallu y suppléer par des signaux durs, sévères, déplaisant à l'enfance; puis ces enfants réunis dans le même local, sans distinction de catégories, se livrent toujours aux mêmes excercices, qu'ils débutent à la salle d'asile ou qu'ils y soient déjà depuis 2 ou 3 ans; enfin, ces enfants sont pour la plupart encore malpropres, leur agglomération rend la salle malsaine, ils en souffrent tous, leur santé et celle des maîtresses est bien souvent compromise (1).

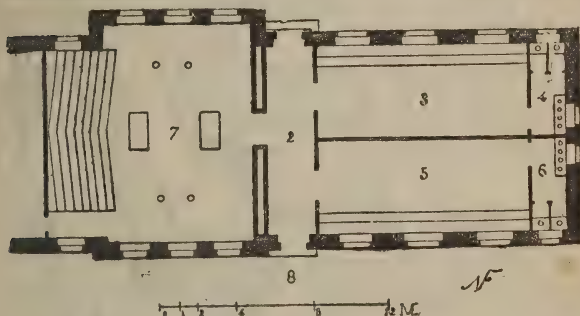
Les salles d'asile sont, au point de vue de leur construction et des divers détails qui en sont la conséquence, soumises aux mêmes règles, aux mêmes conditions que les écoles primaires; les portes, les fenêtres, le sol, le plafond, les cours, le chauffage et la ventilation doivent être établis comme nous l'avons précédemment indiqué; toutefois le genre de travail auquel se livrent les enfants et son peu d'importance ne rendent pas aussi utile que pour les classes l'é-

(1) Les directrices des salles d'asile sont très-sujettes aux maladies de poitrine causées par les efforts qu'elles sont obligées de faire pour être entendues de leurs élèves.

clairage unilatéral, et comme les salles d'asile sont en général très-vastes, on a adopté pour elles l'éclairage bi-latéral, laissant le jour pénétrer à l'intérieur de chaque côté de l'estrade.

Le plan *(fig. 52)* et la vue intérieure *(fig. 53)* d'une salle d'asile (1) nous permettront d'examiner en détail chacune de ses parties.

Fig. 52.



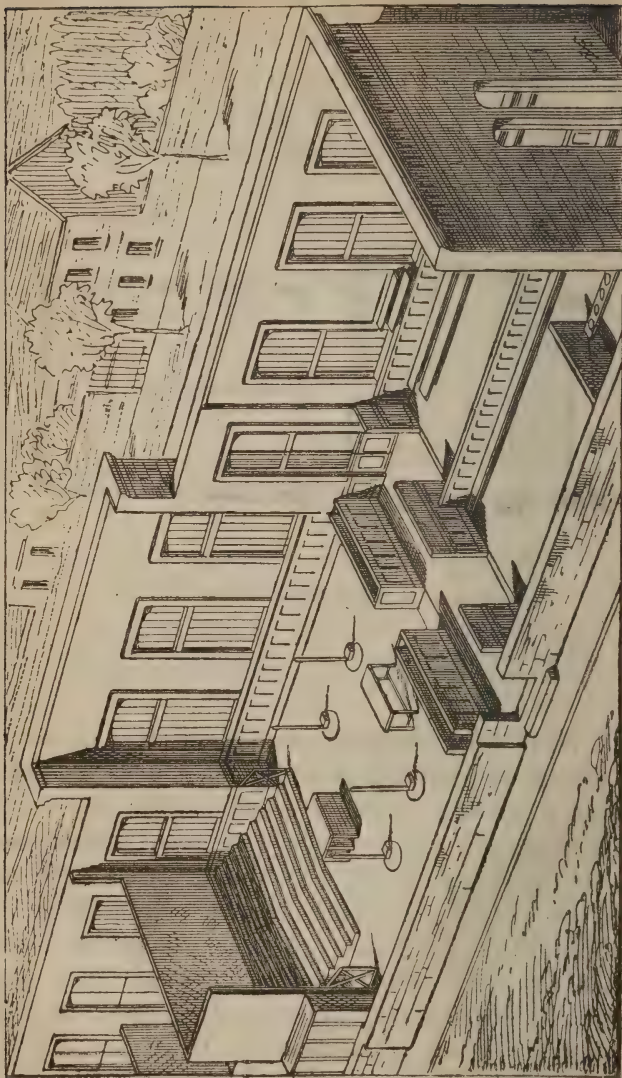
PLAN D'UNE SALLE D'ASILE.

1. Voie publique.
2. Vestibule.
3. Préau des garçons.
4. Privés et lavabos id.
5. Préau des filles.
6. Privés et lavabos id.
7. Salle d'exercices.
8. Cour de récréation.

Du vestibule en communication directe avec l'intérieur, on pénètre dans une cour de récréation. Sous ce vestibule, ouvrent à gauche les portes de préaux qui, par une disposition assez rare dans les salles d'asile, sont distincts pour les garçons et pour les filles. Une barrière de 1 mètre de haut sert à établir cette division. Au bout de chaque préau est réservée une petite pièce contenant les lavabos et les privés. Les préaux servent de vestiaire et ont à cet effet leurs murs garnis de rayons et de porte-manteaux. La salle

(1) A Rouen, M. Barthélemy, architecte.

Fig. 53.



VUE INTÉRIEURE D'UNE SALLE D'ASILE.

d'exercices est en face des préaux, sa surface réglementaire dépasse d'un tiers environ celle des préaux. Au fond de cette salle se dressent les gradins sur lesquels s'asseyent les enfants, en face sont les tables et les quatre porte-modèles exhaussés sur un degré, grâce auquel l'enfant peut désigner du doigt la lettre, le chiffre ou l'image que demande la maîtresse. La salle d'exercices et les préaux sont éclairés sur les deux faces latérales opposées. Quant au logement des directrices et aux services généraux, ils sont compris dans ceux d'un établissement de bienfaisance dont dépend la salle d'asile et dont nous n'avons pas à nous occuper ici.

Écoles gardiennes. — Les écoles gardiennes remplacent pour la Belgique nos salles d'asile; elles sont installées de la même manière, mais en diffèrent par la direction qui y est donnée à l'éducation des enfants. Leur nom indique, du reste, suffisamment le but vers lequel elles tendent : elles ont pour objet la garde des enfants; elles ne cherchent pas à les instruire, à les initier à des exercices peu en rapport avec leur âge et le développement de leur intelligence; elles se contentent de surveiller leurs jeux, de les laisser aller et venir et de temps en temps les réunir pour écouter une lecture ou chanter tous ensemble.

Quant aux locaux accordés aux écoles gardiennes, ils sont sensiblement les mêmes que ceux en usage dans nos salles d'asile et, par conséquent, n'exigent aucun nouveau détail autre que ceux déjà donnés.

Jardins d'enfants. — C'est vers 1840 que Frœbel fonda son premier jardin d'enfants à Blankenbourg, en Thuringe. La nouvelle institution se propagea rapidement en Alle-

magne (1) sous l'influence de sociétés de patronage fondées dans la plupart des grandes villes (2).

Le but des jardins d'enfants (3) est de fortifier et de compléter pour les plus jeunes enfants l'éducation de la famille, de les préparer à l'enseignement scolaire ultérieur par des exercices corporels bien réglés, par l'éducation des sens et par une première culture spirituelle appropriée à leur âge.

Les moyens mis en œuvre sont : 1° des occupations propres à développer l'instinct d'activité qui pousse les enfants à vouloir créer et façonner ; 2° des exercices de mouvement et de chant ; 3° des exercices d'intuition et de conversation sur des objets et des images ; 4° des récits et des petites poésies ; 5° enfin, des travaux faciles de jardinage. Tout enseignement en usage à l'école est rigoureusement interdit.

Les enfants ne peuvent être reçus avant leur quatrième année, ni gardés après six ans accomplis.

Le nombre des enfants confiés à la garde d'une seule personne ne peut dépasser quarante.

Les locaux doivent être spacieux, commodes, clairs, dans une situation absolument saine, avec accès facile et sûr, autant que possible sans escaliers ; la cour ou jardin doit fournir aux libres ébats des enfants un espace abrité suffisant et agréable.

Ces principes sont excellents ; mais la difficulté n'est pas de préparer de sages règles et de bons principes, la diffi-

(1) *Notes de voyage d'un architecte*, Félix Narjoux.

(2) Le *Frœbelvercin* (société de Frœbel) de Munich s'est constituée en 1868 et à cette époque a créé 7 *Kindergarten* (jardins d'enfants), contenant 182 enfants ; en 1873, le nombre d'enfants admis était de 2,800, payant une redevance de 3 à 5 francs par mois.

(3) Empire d'Autriche, ordonnance du 20 juin 1872.

culté consiste à les mettre en pratique : c'est là ce que Frœbel a su trouver.

Avant lui, on ne voyait pas d'autre manière d'occuper et d'éveiller l'esprit des petits enfants que de l'appliquer aux premiers exercices de la lecture, de l'écriture et du calcul oral. Frœbel (1) fut frappé du peu de parti qu'on tire généralement de ces premières années de cette préparation à l'école. Il en rechercha la cause : c'est qu'on soumet l'esprit de l'enfant à un régime contre nature : d'une part on l'astreint à commencer par des abstractions, à prendre pour objet de son premier travail l'étude de signes difficiles dont il ne peut encore comprendre l'usage; d'autre part on ne donne pas d'aliment à ce besoin d'agir et de voir qui est le fond de sa nature. « L'enfant qui joue m'est sacré, » disait Frœbel, et c'est en regardaut jouer les petits enfants qu'il a compris comment on devait les faire travailler. L'activité, voilà le premier besoin de l'enfant dans toutes ses facultés. Donner un objet à l'activité, voilà le secret de l'éducation, au début surtout. Ce qui rebute l'enfant, ce n'est pas de travailler; au contraire, il lui faut sans cesse une occupation : c'est de travailler à notre façon et non pas à la sienne, sur un objet et dans un ordre qui conviennent à l'esprit adulte, mais qui ne conviennent pas à l'enfant. C'est nous qui le fatiguons, en l'obligeant à marcher de notre pas, en substituant toujours notre spontanéité à la sienne, en lui ôtant le plaisir de la découverte, de la production, de la conquête. L'intelligence enfantine qui vit de surprises naïves, d'élans joyeux et de soudaines illusions, est comme glacée et comme désenchantée par

(1) Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873, par Buisson, agrégé de l'Université. Imprimerie nationale, Paris, 1875.

nos procédés analytiques, par nos appareils logiques, par ces longs enchaînements d'idées, qui feront plus tard la joie de l'esprit parvenu à sa maturité. Au lieu de plier l'enfant de six ans à cette manière d'étudier, toute passive et pour lui toute artificielle, rendez-lui son initiative dans le travail intellectuel et il travaillera comme il joue, de tout son cœur. »

Dans le jardin Frœbel, tout est *intuitif* et tout est *actif*, tout aide l'enfant à créer. Les deux grands ressorts de l'instruction ordinaire : écouter passivement et répéter machinalement, n'y entrent jamais qu'à titre exceptionnel. En revanche, rien n'est négligé pour que chaque faculté soit stimulée par son propre exercice : les sens d'abord, et c'est le premier avantage des jeux et des exercices manuels par lesquels le petit enfant débute. Maniement de balles et boules de diverses couleurs, de cubes et d'autres solides en bois, permettant toutes sortes de petites constructions, pliage, découpage, tressage de papier, dessins sur un canevas quadrillé, assemblage de brins de paille ou de bois, etc., tous ces petits travaux qui ravissent l'enfant ont le même but : former, exercer, développer les sens, surtout la vue et le toucher, familiariser l'œil avec la régularité des formes et l'harmonie des couleurs, dégourdir les mains et leur donner de bonne heure adresse, aisance et sûreté de mouvement. Le chant, non moins soigneusement traité, rendra les mêmes services pour l'éducation de l'ouïe.

A l'âge où nos enfants s'ennuient à épeler en chœur les lettres de l'alphabet, ceux de l'asile Frœbel prennent plaisir à suivre des figures symétriques, à saisir des ressemblances réelles, à représenter des formes d'abord tout élémentaires, telles qu'ils les aiment et les comprennent;

puis, de plus en plus complexes et délicates, ils parviennent à les reproduire sans peine, puisqu'il leur suffit de compter sur le papier quadrillé le même nombre de points à droite et à gauche pour obtenir des résultats quasi fatalement corrects (1). Ils n'apprennent donc ni le dessin, ni l'écriture, ni même la lecture ; mais ils se préparent merveilleusement à toutes ces études à la fois, en acquérant les connaissances usuelles qui en seront les matériaux et en développant les facultés intellectuelles qui serviront à les mettre en œuvre.

Mais en même temps qu'on obtient ce premier ordre de résultats précieux, la nature même de tous ces exercices est telle qu'elle invite l'enfant à l'initiative d'une part, à l'observation de l'autre. Il ne s'agit jamais pour lui de reproduire mécaniquement une tâche donnée : il doit choisir les combinaisons, les comparer, les varier, juger toujours de leur convenance par lui-même. Si les leçons ou plutôt les jeux sont assez bien gradués pour être toujours attrayants, l'enfant aura pris, sans s'en douter, l'habitude de fixer sa pensée et sa volonté, de poursuivre un but et de l'atteindre, de se créer ainsi un amusement intelligent, au lieu de s'épuiser dans cette inquiète instabilité des petits enfants. Il aura acquis, dès six ou sept ans, une

---

(1) Un résultat singulier de ce genre d'exercice est de mettre en évidence une certaine facilité naturelle de l'enfant pour tracer telle ou telle forme plutôt qu'une autre. L'enfant, laissé à lui-même, revient toujours à une combinaison particulière qu'il a dans l'esprit et qui varie suivant l'individu. Ainsi, dans un jardin d'enfants, les uns font, avec une perfection relative, des tracés géométriques ayant le triangle pour base, les autres le carré, etc., etc. ; ils ne sortent jamais de ces données acquises par leur main. Il est ainsi bien évident qu'ils n'apprennent pas à dessiner et ne sont pas aptes à le faire, parce qu'ils sont encore incapables de réflexion et de raisonnement. Vouloir apprendre aux enfants à dessiner, en même temps qu'écrire, est donc s'exposer à une vraie déception.

sorte d'instinct qui le poussera toujours à faire quelque chose de suivi, de régulier, d'ordonné, c'est-à-dire à la fois d'utile et de beau (1).

L'enfant naît avec le goût d'observer et de connaître; il possède au dedans de lui un vif sentiment de personnalité; son esprit n'est pas encore ouvert à la vie intérieure et il n'est accessible qu'aux impressions extérieures. Il veut être quelque chose par lui-même et peut ainsi comprendre les effets de la responsabilité morale qui constituent les premières notions, grâce auxquelles il distingue le bien du mal.

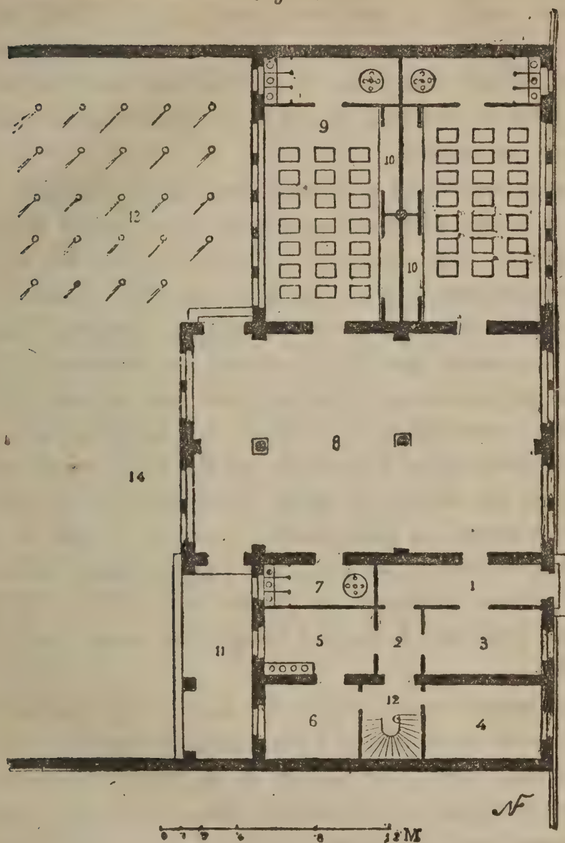
Ce n'est pas seulement par leur mode de direction, mais bien encore par leur installation matérielle, que les jardins d'enfants diffèrent de nos salles d'asile; l'examen d'un de ces établissements va nous les faire voir à ce dernier point de vue (2).

La porte ouverte sur la rue *(fig. 54)* donne accès dans un grand vestibule desservant, à gauche, le cabinet de la directrice, une salle pour les maîtresses, la cage de l'escalier montant à l'étage, la cuisine, les privés et lavabos; à droite, le grand préau servant de réfectoire et de salle de récréation pour les jeux et promenades des enfants quand ils ne peuvent sortir. Au delà des préaux sont les deux salles d'exercices : l'une reçoit les enfants à leur début, l'autre ceux déjà au courant des habitudes et des occupations de l'établissement.

Ces salles sont garnies de tables de hauteurs variées, en rapport avec la taille des enfants. Les maîtresses n'ont pas d'estrade, mais une simple table et une chaise; elles

(1) Buisson. *Rapport sur l'instruction primaire.*
(2) Munich.

Fig. 54.



PLAN D'UN JARDIN D'ENFANT.

1. Vestibule.
2. Dégagement.
3. Directrice.
4. Maîtresses.
5. Cuisine.
6. Réfectoire.
7. Privés-lavabos.
8. Préau.
9. Salles d'exercices.
10. Armoires.
11. Galerie et dépôt du matériel des jeux.
12. Escalier du logement.
13. Cour plantée.
14. Cour de récréation.

sont, du reste, rarement assises, et on les voit constamment aller et venir au milieu des enfants confiés à leurs soins. Le long du mur, faisant face aux fenêtres, sont de grandes armoires qui contiennent le matériel des jeux, les boîtes des *dons* de Frœbel, les outils et instruments dont se servent les enfants.

En arrière de ces salles sont deux pièces contenant des privés et des lavabos. Les services de ce genre sont au nombre de trois, chacun à proximité d'une des salles; disposition que rendent nécessaire l'âge des enfants et les soins qu'ils réclament pour être toujours propres. Chaque salle ne contient que 40 à 50 enfants; une maîtresse assistée d'une sous-maîtresse dirige une salle, une servante lave et nettoie constamment les enfants. Les maîtresses sont, en outre, aidées dans leur tâche par les élèves d'une école de filles qui dépend du même établissement. Ces élèves, choisies parmi les plus grandes, viennent, à tour de rôle et plusieurs heures par jour, faire l'apprentissage des soins que réclame l'enfance et s'initier aux devoirs qu'elles auront plus tard à remplir lorsqu'elles seront mères de famille.

Une grande cour intérieure sert au jeu des enfants : elle se divise en deux parties; l'une, ombragée par des arbres, des treillis garnis de plantes et de fleurs grimpantes; l'autre reste nue et abandonnée aux enfants, qui en bouleversent le sol à leur gré, le creusent, l'arrosent, le transportent comme il leur convient (1). Tout le matériel destiné

(1) On a parfois supposé que l'origine du mot *jardin d'enfants* venait de ce que les enfants étaient, dans ces établissements, élevés en plein air dans un jardin. C'est là une erreur. Cette désignation vient des Allemands qui, dans leur amour pour les comparaisons prétentieuses et exagérées, ont voulu voir dans les enfants des *plantes*

à cet usage est abrité dans un magasin ; les brouettes, pelles, arrosoirs portent chacun un numéro d'ordre que savent très-bien reconnaître les enfants, et ils ne permettraient pas qu'un camarade vînt empiéter sur leurs droits en s'emparant de leur bien (1).

Les jardins d'enfants offrent donc, on le voit par les explications qui précèdent, de profondes différences avec nos salles d'asile. Ces différences s'accentuent non-seulement par le genre des méthodes employées pour occuper le temps des enfants, mais encore par la disposition, l'importance donnée aux bâtiments. L'avantage, sous tous les rapports, reste aux jardins d'enfants, et nous sommes loin d'approcher des résultats qu'ils obtiennent et des moyens qu'ils mettent en œuvre. Nous sommes, du reste, tellement en retard à ce sujet et la question est la plupart du temps pour nous si nouvelle, que certaines écoles, mues par un louable sentiment, ont cru réaliser un progrès en installant dans les nouveaux asiles une salle supplémentaire appelée classe Frœbel, et dans laquelle on dresse les enfants les plus âgés de l'asile à dessiner, plier des feuilles de papier, assembler des cubes de bois, le tout suivant les indications, les ordres de la maîtresse qui leur impose une tâche et convertit en devoir ce qui, dans l'esprit de Frœbel, ne devait être qu'une distraction.

L'enfant ne demande pas mieux que de travailler, mais il veut que ce soit à sa manière et non à la nôtre ; il veut rester libre, abandonné à son initiative ; c'est en dirigeant

---

réclamant les mêmes soins et devant donner les mêmes *fleurs* que celles cultivées dans un jardin.

(1) Une directrice de jardin d'enfants a appris à compter à ses élèves en changeant, de temps en temps, les numéros des objets qui leur étaient attribués ; ils savaient très-bien se reconnaître dans ces changements et faire respecter leur propriété.

sa nature, et non en la contraignant, qu'on peut espérer tire parti de tout ce qu'il contient en germe de bon, de nobl et d'élevé.

FÉLIX NARJOUX,
Architecte de la Ville de Paris.

LES MAITRES-ADJOINTS D'ÉCOLE NORMALE.

Monsieur le Directeur,

Vous avez publié dans le numéro d'octobre dernier de la *Revue Pédagogique*, à l'occasion des propositions de MM. Paul Bert et Fréminet dans la séance de la Chambre des députés du 13 février 1878, un article sur le personnel des écoles normales, qui émane certainement d'un maître-adjoint jeune, ardent, plein d'énergie et de bonne volonté, fortement convaincu de l'importance de ses fonctions, content de lui-même, désireux d'arriver vite à une situation lucrative et douce; mais ayant aussi tous les défauts de la jeunesse, l'inexpérience, le ton tranchant, exigeant et sévère pour les autres, surtout pour ses supérieurs. Décidément La Fontaine aura toujours raison : « Cet âge est sans pitié ! »

Je ne vous cacherai point que la lecture de cet.... article, j'allais dire de cette *mise en accusation* des directeurs d'école normale m'a fait sursauter plusieurs fois, quoique je ne sois plus jeune, hélas ! et j'aurais pris la plume immédiatement si de trop nombreuses occupations ne m'en avaient empêché !

Puisque personne n'a répondu à M. G. H., ni dans le

numéro de novembre ni dans celui de décembre, voulez-vous permettre à un vieux fonctionnaire des écoles normales de dire aussi son mot sur cette question? Ancien élève-maître « sous la loi de 1833, » maître-adjoint « aux plus mauvais jours, » directeur ensuite, n'ayant ainsi presque jamais quitté les écoles normales depuis bientôt trente-deux ans, il faudrait que j'eusse été bien maltraité de la nature pour n'avoir pas quelque expérience en cette matière.

Et d'abord M. G. H. s'est laissé malheureusement aller à des exagérations évidentes. Comment peut-il dire que le règlement actuel des écoles normales ne laisse aux maîtres-adjoints ni une *ombre* d'initiative, ni *une heure* de liberté? Pas une *heure* de liberté ! Par jour, j'espère ? M. G. H. n'a pas voulu dire par mois ni par an.

Mais cela est impossible. Toutes les écoles normales aujourd'hui ont trois maîtres-adjoints, beaucoup même en ont quatre. Partout il y a des maîtres externes pour la musique, la gymnastique, le jardinage; presque partout un ou plusieurs professeurs de lycée, conformément à la circulaire du 21 février 1874, viennent enseigner les sciences, le français ou l'histoire. Avec un personnel aussi nombreux, pour que les maîtres-adjoints n'eussent pas une seule heure de liberté, il faudrait au Directeur, qui rédige le règlement intérieur, une habileté bien noire, bien méchante, et à la commission de surveillance comme au recteur, qui doivent approuver le règlement, toute « l'incompétence scolaire, » et l'indifférence que leur prête charitablement votre correspondant.

Mais de mon temps, de 1850 à 1860, nous n'étions que deux pour faire, avec le Directeur, toute la surveillance et toutes les classes; nous donnions même des leçons de

gymnastique. Je ne dirai pas que nous étions alors les plus heureux et les plus libres des fonctionnaires de l'Université. Non ! mais nous avions enfin plus d'une heure de liberté par jour. Nous jouissions, à tour de rôle naturellement, de nos soirées, de nos jeudis et de nos dimanches. Et tout en visitant nos amis, sans nous cloîtrer comme des cénobites, nous trouvions encore le temps, nous qui n'avions jamais été qu'à l'école primaire, de préparer notre baccalauréat, quelques-uns leur licence, tous le certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur. Il serait bien étrange que, plus nombreux aujourd'hui, les maîtres-adjoints eussent moins de temps à consacrer à leurs études ou à leurs affaires personnelles.

Votre correspondant est-il bien juste aussi pour les élèves-maîtres ? Comment ! d'après lui « le vrai secret de la perfection relative de la discipline dans les écoles normales, » c'est que nos élèves sont « de simples et timides villageois sans fortune, » qui savent que « du brevet dépend leur prochain avenir » et « qu'ils relèvent absolument d'une autorité qui peut d'un seul mot briser leurs espérances. » Comment ! c'est la crainte seule, la crainte intéressée, servile, qui retient les aspirants instituteurs dans le devoir? L'expression, certainement, a mal servi M. G. H. Il a probablement été élève-maître lui-même ; il est impossible qu'il n'ait pas connu d'excellents jeunes gens n'ayant aucunement besoin de la peur d'être chassés et de compromettre leur avenir pour être de bons élèves, écoutant avec confiance et docilité les conseils de leurs directeurs et de leurs professeurs, et se préparant consciencieusement ainsi à devenir de bons maîtres.

M. G. H. ne fait-il pas erreur encore quand il dit que l'histoire et la géographie rendues obligatoires pour le

brevet « ont aggravé le fardeau qui accable les maîtres-adjoints et dont rien ne vient les soulager? »

Si l'histoire et la géographie ont fait un moment partie des matières *facultatives* dans les examens du brevet, de 1850 à 1867, elles ont toujours été considérées comme *obligatoires* dans les écoles normales : il y a toujours eu, dans toutes les écoles normales, un cours d'histoire et de géographie. L'article 16 de la loi du 10 avril 1867 pas plus que l'arrêté du 2 juillet 1866 n'ont donc, sous ce rapport, changé quoi que ce soit à la position des maîtres-adjoints.

J'approuve, par exemple, ce que dit M. G. H. de la mesure qui a introduit les professeurs de lycée ou de collége dans les écoles normales. Je ne crois pas que cette mesure soit bonne : elle n'a du reste été prise, rappelons-le, qu'à titre d'essai et dans un but exclusif d'instruction.

Mais pourquoi prétendre que le « seul » avantage de cet essai soit de permettre à ces professeurs de collége de recommander à leurs collègues, ordinairement membres de la commission d'examen, « leurs élèves de l'école normale » et de rendre ainsi les épreuves « plus *douces* » pour ceux-ci? C'est encore là, ce me semble, une supposition toute gratuite, aussi peu flatteuse pour les élèves qu'injurieuse pour les maîtres et les membres des commissions. Les recommandations, mon Dieu! sont de mode à propos de tout examen : elles ne supposent pas nécessairement l'injustice et la partialité des juges, pas plus qu'elles n'entraînent la réception des incapables.

Votre correspondant n'a pas pris la plume, je le sais, pour encenser ses collaborateurs. Mais celui pour lequel il s'est montré surtout d'une dureté excessive, c'est le Directeur, cet autocrate « qui dispose en *maître absolu* du

temps de ses adjoints ; » qui taille, rogne, commande, fait et défait, et dont la commission de surveillance ne peut « qu'homologuer les décisions. »

« Ce titre d'*adjoints*, dit M. G. H., que M. Paul Bert trouve malheureux et humiliant, n'est pas même vrai : ce n'est pas adjoints, c'est *serviteurs* qu'il faudrait dire. » Et « conçoit-on ce qu'un Directeur peu actif ou peu consciencieux a de facilités réglementaires pour transformer, par le moyen de cette répartition et aux dépens de ses collaborateurs, son emploi en une agréable sinécure? »

Voilà donc le grand mot lâché! Le Directeur qui a vingt-cinq ou trente ans de services, qui a passé laborieusement par tous les grades, qui a été instituteur, maître-adjoint, inspecteur primaire, ne fait pas autant de classes que ses jeunes maîtres; il ne couche pas comme eux au dortoir et ne mange pas au réfectoire : c'est une injustice!

M. G. H. raille ensuite agréablement les simples « qui se sont imaginés, sans avoir jamais vu les gens à l'œuvre, que le Directeur chargé de la pédagogie avait le rôle le plus important. » D'abord, dit-il, « chacun des maîtres fait la pédagogie de la matière qu'il enseigne; » puis, « le Directeur, comme les élèves-maîtres, sait bien que la pédagogie n'est l'objet d'aucun examen spécial pour l'obtention du brevet d'instituteur, et c'est là ce qui empêche la pédagogie d'avoir, autrement qu'en théorie, l'importance que lui attribuent des personnes mal informées. »

La première de ces assertions n'est rien moins que prouvée : le serait-elle qu'il resterait encore beaucoup à dire au Directeur, dans ses classes de pédagogie, même au point de vue restreint de la méthode. Quant à l'insinuation relative au zèle calculé de ce malheureux Directeur, je me contente de la signaler.

Quelques-uns croient peut-être que la comptabilité de la maison absorbe le Directeur? C'est encore une erreur d'après votre correspondant. « Le Directeur, dit-il, ne fait de chaque pièce que la minute et se décharge de toutes les doubles ou quadruples expéditions sur les élèves et sur ses adjoints. » Et à ce propos M. G. H. demande que dorénavant un des maîtres-adjoints soit « seul et *officiellement* chargé, non pas seulement des écritures, mais de la gestion économique, » parce que, dit-il, « un tel adjoint serait bien surveillé par le Directeur, tandis que le Directeur ne peut être surveillé par son adjoint. » Encore un cri du cœur! Le Directeur ne peut être surveillé par son adjoint! Quelle lacune dans nos règlements!

Et comme si sa pensée n'était pas suffisamment exprimée à cet égard, M. G. H. ajoute :« Une commission externe, trop peu intéressée à la chose ou qui s'y entend mal, ne suffit pas à mettre le comptable à l'abri de la *tentation* ou du soupçon! » Peste! M. G. H. n'y va pas de main morte. Le soupçon, passe encore. Je ne sais plus quel personnage disait que si on l'accusait d'avoir volé les tours de Notre-Dame, il commencerait par se sauver. Mais la *tentation*, diable! c'est plus grave.

« Cette réforme, ajoute M. G. H., débarrasser les Directeurs de la gestion financière, est une des plus urgentes dans l'intérêt de leur autorité morale : il n'y a pas de Directeur *honnête* qui ne la désire. »

Toujours la même note!

J'ai demandé autrefois (1), moi aussi, qu'on déchargeât le Directeur de la comptabilité, mais ce n'était point pour le motif invoqué par M. G. H. J'ai été directeur assez

(1) *Des Ecoles normales primaires*, chez Paul Dupont, 1864.

longtemps; je n'ai jamais craint les *tentations* pas plus que redouté les *soupçons*. Je demandais qu'on enlevât la gestion financière au Directeur tout simplement pour lui permettre de consacrer le temps qu'elle lui prenait à la surveillance, à la direction pédagogique et scolaire de l'école, à la préparation professionnelle de nos futurs maîtres.

Enfin M. G. H. termine son réquisitoire par cette phrase à effet: « *Il serait temps de détruire en bas le despotisme qu'on a détruit en haut, et de substituer à l'arbitraire, toujours variable et humiliant, le règne égal et moralisateur de la loi.* »

Allons, un acte de déchéance en bonne forme pour les directeurs, ces derniers représentants du despotisme d'en bas !

Était-il donc besoin de faire ainsi une charge à fond de train contre les directeurs pour demander ce que nous demandons tous depuis longtemps: qu'on améliore la position des maîtres-adjoints; qu'on leur fasse, sans changer le caractère particulier des écoles normales, une situation convenable et digne? Nous ne le croyons pas.

Et c'est pour cela, et puis parce que nous pensions à nos anciens directeurs, qui n'ont jamais été des tyrans pour nous et qui sont restés nos amis ; parce que nous avons conservé aussi un cher souvenir de nos anciens adjoints, qui n'ont jamais eu l'idée de nous soupçonner ni de nous surveiller, que nous avons voulu protester contre des accusations aussi injustes qu'inutiles et déplacées.

Maintenant que nous avons cru remplir un devoir à l'égard des uns et des autres, nous voudrions dire un mot de la solution que je crois le plus désirable, au point de

vue des écoles normales, bien entendu, et de l'avenir de l'instruction primaire, les questions de personnes, si dignes d'intérêt qu'elles soient, disparaissant pour nous devant les questions de principe.

Les désidérata formulés par votre correspondant, monsieur le Directeur, et qui n'avaient nullement besoin, pour être admis, de l'exposé des motifs qui les précède, nous semblent incomplets : ils n'indiquent point comment se fera la surveillance des études et des récréations, qui dirigera les promenades, etc.

M. G. H. demande bien « qu'on remplace les professeurs appelés en 1874 par la création d'un nouvel adjoint, non pas simple surveillant, mais faisant classe comme les autres et chargé du service de nuit, célibataire par conséquent et en quelque sorte surnuméraire jusqu'à ce qu'il puisse être pourvu autrement. » Mais il n'y a pas que la surveillance de nuit. Et les études du matin? et celles du soir et de la journée? Et les récréations? Et les promenades du jeudi et du dimanche?

M. G. H. dit ensuite que grâce à cette création on pourra « renvoyer les autres maîtres-adjoints mariés coucher et manger chez eux, avec une indemnité de nourriture et de logement qui porte leur traitement au taux de celui des inspecteurs primaires : car il n'est pas moins pénible, honorable et méritoire, ajoute-t-il, de former les instituteurs que de les surveiller, et ces deux emplois, comme ces deux ordres de fonctionnaires, devraient être placés sur un pied d'égalité. »

Il n'y a pas, au point de vue des avantages financiers, entre les maîtres-adjoints et les inspecteurs primaires, autant de différence que le feraient supposer les lignes qui précèdent. Le traitement fixe des maîtres-adjoints est

actuellement de 1,600 à 2,200 francs, celui des inspecteurs primaires vient d'être élevé à 2,800, 3200 et 3,600 francs. Mais les premiers jouissent en outre de la nourriture et du logement gratuits, souvent du chauffage et de l'éclairage. Pendant longtemps même l'avantage était aux maîtres-adjoints.

En 1861, par exemple, je jouissais en cette qualité d'un traitement fixe de 1,800 francs. Nommé inspecteur primaire, je tombai à 1,600 francs. Je perdais donc 200 francs de traitement, plus la nourriture, le logement, le chauffage et l'éclairage : les deux positions, on le voit, étaient loin d'être alors sur le pied de l'égalité, et ce n'était certes pas le maître-adjoint qui était lésé. Pourtant M. G. H. voudra bien me permettre de le dire : l'inspecteur primaire était et doit rester, ce me semble, le supérieur du maître-adjoint. Cela n'enlève, bien entendu, quoi que ce soit au mérite de ce dernier, pas plus que le mérite du professeur de lycée n'est atteint par la supériorité hiérarchique de l'inspecteur d'Académie.

Cette question, du reste, des fonctions d'enseignement et de surveillance dans les écoles normales a été l'objet déjà de nombreuses discussions. Elle a été traitée, entre autres, dans le *Journal des Instituteurs*, il y a quatre ou cinq ans, à la suite d'une ettre fort convenable adressée au directeur de cette publication par un maître-adjoint. Ce fonctionnaire demandait alors qu'on séparât complétement l'enseignement de la surveillance. De nombreuses protestations surgirent aussitôt.

« Comment, s'écriait un des correspondants du journal, maître-adjoint aussi dans une de nos meilleures écoles normales, voudrait-on nous retirer ce qui est notre carac-

tère distinctif, ce qui fait des écoles normales primaires des établissements à part, et les recommande à la sympathie des véritables amis de l'instruction primaire, à savoir la mission *éducative*, que nous nous efforçons de remplir dans les établissements auxquels nous attache un dévouement presque religieux, ce rôle de *frères aînés* que, dans la vie de famille de l'école normale, nous devons avoir à l'égard des jeunes maîtres qui entreront prochainement dans la carrière? Que ce serait là une pensée funeste et une irréparable faute! Tenez, monsieur le Directeur, certaines écoles normales ont eu le malheur d'avoir pendant un temps, pour maîtres-adjoints, des jeunes hommes dont, précisément, la prétention était de se poser en *professeurs* affranchis de toute participation à la surveillance, à la direction des études et des récréations, en un mot, à la vie intime de l'établissement où ils enseignaient. On voyait ces jeunes hommes (sortant d'une école célèbre d'où l'on emporte beaucoup d'instruction peut-être, mais assurément beaucoup de visées ambitieuses et de dédain des choses simples) venir, aux heures prescrites, l'air dégagé et les mains dans les poches, donner leur leçon; puis, la *corvée* faite, plier bagage, sans plus se soucier de disciples à l'avenir moral desquels ils demeuraient étrangers. Ces professeurs-là, soyez-en sûr, introduisaient de fâcheux éléments dans l'atmosphère professionnelle où doivent vivre les futurs maîtres de modestes écoles primaires. C'étaient peut-être des professeurs habiles; ce n'étaient pas, à coup sûr, les *éducateurs* dont nos écoles normales ont besoin.»

Écoutez maintenant ce qu'écrivait de son côté *un vieux maître-adjoint :* « Le maître dont vous avez accueilli la communication (celui-là qui réclamait la séparation absolue de l'enseignement et de la surveillance), n'aurait-il pas

oublié un des éléments essentiels de la question? L'école normale prépare des instituteurs, c'est-à-dire qu'en donnant l'instruction technique, elle cultive les vocations, forme les caractères, donne certaines habitudes, inspire les bons sentiments, encourage à la pratique du dévouement chrétien, c'est-à-dire, en un mot, qu'elle fait l'éducation professionnelle. Et, sans nier ce que l'enseignement apporte de concours précieux dans cette œuvre capitale, ne doit-on pas reconnaître, pour peu qu'on ait vécu de cette bonne vie de l'école normale, que c'est surtout pendant les récréations, en promenade ou au jardin, que les caractères se révèlent, que les tendances s'accusent? C'est là qu'il faut étudier l'élève-maître, le redresser doucement, prévenir ses écarts, l'*élever* presque à son insu. Le directeur n'y manque pas sans doute; il est partout, mais en passant seulement, et autant que ses fonctions d'administrateur, d'économe, de professeur, etc., lui en laissent le temps. Et, à son défaut, cette tâche épineuse serait confiée à un maître surveillant, le plus souvent jeune encore et sans expérience! Y pense-t-on? Je ne saurais le croire. Autant vaudrait dire : les écoles normales ne seront plus chargées, à l'avenir, que de conduire au brevet de capacité.

« Non! telle n'a pu être la pensée de M. le ministre (1). L'école normale primaire aura toujours la mission de former des maîtres instruits et vertueux, déjà façonnés à leurs devoirs, les comprenant et les aimant, pleins d'une généreuse ardeur pour l'éducation morale et intellectuelle de la jeunesse. Le concours de tous les dévouements, et à

(1) L'auteur de cette lettre rappelle ici la circulaire de M. de Cumont aux recteurs, en date du 26 octobre, dans laquelle était posée cette question : « Y a-t-il lieu d'introduire dans les écoles normales des maîtres spécialement chargés de la surveillance? »

toute heure du jour, est nécessaire à une pareille entreprise; la réalisation complète de l'œuvre que la société attend de nous, sous ce rapport, est plus difficile qu'on ne le pense communément. Il y faudrait peut-être plus de coopérateurs ; il y faudrait surtout, de la part du directeur, une vigilance moins souvent éparpillée sur les détails secondaires d'économat et de direction matérielle. »

Voilà, ce me semble, monsieur le Directeur, des maîtres qui comprennent admirablement leur mission ; et leurs idées, j'en suis bien sûr, sont partagées par la grande majorité de leurs collègues.

La question fut étudiée de nouveau lorsque M. Paul Bert, dans la séance du 13 février dernier, eut demandé une augmentation de crédit de 82,000 francs au budget du Ministère de l'instruction publique pour la création de 82 places des surveillants logés et nourris dans les écoles normales primaires d'instituteurs. M. Fréminet, dans la même séance, sans réclamer de nouveaux crédits, soumit également à ses collègues certaines observations sur les améliorations que réclamait la situation actuelle des maîtres-adjoints. Et ce sont justement ces propositions qui ont provoqué la communication de votre correspondant.

Les propositions de MM. Paul Bert et Fréminet étaient dictées certainement par un sentiment élevé des services que rendent les maîtres-adjoints des écoles normales, et par le désir incontestable d'améliorer leur situation. Mais ces propositions ne sauraient, à mon avis, être adoptées sans inconvénients, sans dangers même.

Et d'abord, nous voudrions que tout le monde revînt d'une erreur qui pèse encore sur l'instruction primaire tout entière et sur les écoles normales en particulier. Cette

erreur consiste à croire qu'il doit y avoir communauté d'organisation entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, et que l'idéal de l'établissement scolaire est le collége ou le lycée.

M. le Ministre de l'instruction publique a protesté contre cette erreur : « Une école normale primaire, disait M. Bardoux dans la discussion du 13 février, n'est pas un collége. »

L'organisation des établissements d'instruction secondaire, — fût-elle parfaite à tous les points de vue, — ne peut nullement convenir aux écoles normales primaires; ce n'est donc pas en empruntant aux colléges soit leurs programmes, soit leurs professeurs, — à moins de ne le faire que temporairement, d'une façon transitoire, comme l'a dit la circulaire ministérielle du 21 février 1874, — qu'on doit chercher le moyen d'élever le niveau des écoles normales et de leur faire produire tout le bien que le pays est en droit d'attendre d'elles.

M. Paul Bert demande que, dispensés de toute fonction de surveillance, les maîtres-adjoints aient à remplir exclusivement le rôle de professeurs. Les lettres que nous avons publiées plus haut montrent les graves inconvénients d'une semblable mesure.

Nous croyons, comme les correspondants du *Journal des Instituteurs*, que soustraire les élèves-maîtres à l'influence morale de professeurs internes, aurait des conséquences fâcheuses. Les écoles normales y perdraient leur caractère d'établissements d'éducation professionnelle qu'il faut au contraire chercher à étendre et à fortifier. Puis, le maître surveillant unique, auquel on abandonnerait tout le service intérieur, récréations, études, promenades,

réfectoire et dortoir, serait littéralement écrasé ; ce serait un véritable forçat : il n'aurait, lui, réellement jamais un jour de liberté.

M. Paul Bert se trompe évidemment encore quand il croit que, pour trouver ces surveillants, M. le Ministre n'aurait que l'embarras du choix. « On les trouverait, dit-il, en grand nombre parmi les instituteurs âgés, fatigués ou atteints de maladie du larynx, qui sont, dans l'état actuel des choses, obligés de demander des congés ou une retraite préfmaturée. »

Si nos instituteurs âgés sont de bons maîtres, ils occupent dans les communes des positions qu'ils ne voudront certainement pas échanger contre le poste de surveillant aux appointements de 1,000 francs, avec les obligations attachées à cet emploi.

Du reste, comment ferait un instituteur vieux et infirme pour se lever à 5 heures du matin, tous les jours, hiver comme été ; diriger les excursions et les promenades de jeunes gens de 18 ans, aux jambes agiles ; se transporter, presque simultanément de la cour aux dortoirs, dans les jardins et aux diverses salles d'exercices? A ce régime, le malheureux ne vivrait pas six mois.

Non, ce maître surveillant, qui n'aurait que les services du dortoir, du réfectoire, une partie des études et des promenades, ne peut être, comme l'a pensé l'administration supérieure, qu'un jeune homme sorti récemment de l'école normale, pourvu de son brevet complet et se préparant au professorat.

M. Fréminet a présenté des observations très-justes et très-exactes sur la quantité de cours (quinze ou seize au moins et des plus différents) que doivent encore se par-

tager les deux ou trois maîtres-adjoints de chaque école normale, ainsi que sur la besogne et la responsabilité multiples du directeur, qui, en outre de sa charge de professeur, « réunit, cumule, dit M. Fréminet, les fonctions qui, dans les lycées, sont remplies par le proviseur, par le censeur et par l'économe ».

Ici encore, il faudrait rappeler qu'il n'y a pas d'assimilation possible entre l'école normale et le lycée; mais M. Fréminet ne demande pas la création d'un surveillant qui serait toute la journée avec les élèves et ne laisserait apparaître les maîtres-adjoints que pour distribuer l'enseignement. Non, ce fonctionnaire aurait seulement la surveillance des repas et de la nuit, de telle sorte qu'il pourrait dans la journée vaquer aux fonctions de comptable et d'économe, et rendre ainsi le directeur à l'enseignement.

M. Fréminet déplore la différence qu'il y a « entre le traitement des maîtres-adjoints les mieux rétribués et celui du directeur le moins rétribué, » différence qu'il considère comme constituant une impossibilité pour le maître-adjoint d'arriver sans transition au poste de directeur.

« Lorsqu'un maître-adjoint, dit-il, aura passé un certain temps dans la carrière, s'il veut aller plus haut, améliorer la situation de sa famille, il faudra que cette expérience qu'il a acquise dans l'enseignement, il cesse d'en faire profiter les élèves; il faudra qu'il passe dans l'inspection primaire, et alors les écoles normales n'auront plus les maîtres expérimentés que nous sommes en droit de désirer. »

Deux points nous semblent fort contestables dans l'argumentation de M. Fréminet. D'abord, nous ne croyons pas qu'il soit aussi nécessaire que certaines personnes le

prétendent de voir le directeur reprendre, comme le demandait le règlement du 24 mars 1851, la principale part dans l'enseignement. Nous connaissons la fameuse thèse, empruntée à l'Allemagne, du *primus inter pares;* mais les directeurs n'ont pas besoin de cela pour asseoir leur autorité dans l'école et mériter la confiance et le respect de leur personnel, élèves et maîtres.

Tous, ce me semble, ont fait leurs preuves, comme professeurs: car tous ou presque tous ont débuté par les fonctions de maîtres-adjoints enseignants. En outre, le contrôle multiple qu'ils doivent exercer sur les divers services de l'école, la gestion financière (pour les écritures de laquelle seulement ils pourront être secondés par l'adjoint interne), l'obligation qu'ils ont de surveiller tous les cours, de diriger et de suivre assidûment les exercices si importants de l'école annexe; leurs rapports obligés avec les autorités académiques, les familles : tout cela paraît bien difficile à concilier avec une part importante de l'enseignement.

Du reste, voici que les grandes villes, — Paris entre autres, où la présence d'un directeur de l'enseignement dont la haute compétence ne saurait être mise en doute est une garantie de l'excellence de la mesure, — voici que les grandes villes déchargent de la conduite d'une classe les directeurs de leurs écoles, et croient plus utile au progrès des élèves et à la bonne tenue de l'établissement tout entier de ne leur laisser que la surveillance et la direction générales. Il serait étonnant qu'on vînt demander aujourd'hui aux directeurs d'écoles normales, dont la responsabilité s'étend à des services bien plus nombreux et bien plus complexes, ce dont on a justement déchargé les directeurs d'écoles primaires, écoles qui ne sont toutes que des exter-

nats. Nous croyons, nous, que le directeur d'une école normale, qui n'obtient guère ce titre qu'après quinze ou vingt ans de services accomplis dans l'enseignement et dans l'inspection, ne peut guère être chargé que d'un seul cours, auquel, par exemple, nous voudrions voir plus d'importance, le cours de pédagogie.

Mais, ce que demande M. Fréminet à propos du passage direct, sans transition, du titre de maître-adjoint au grade de directeur, nous paraît beaucoup moins admissible encore.

Sauf de très-rares exceptions, il serait excessivement fâcheux que le maître-adjoint pût être nommé directeur sans passer par l'inspection. Le mérite de professeur ne suffit pas pour faire un bon directeur d'école normale.

D'abord, il serait impossible au maître-adjoint de conserver, étant directeur, tous les cours dont il était chargé; il ne pourrait certainement suffire à un pareil cumul, quels que fussent d'ailleurs son dévouement et son activité. Un maître non plus ne peut s'éterniser dans sa chaire, et si les changements trop fréquents sont regrettables, il n'est pas mauvais que de jeunes professeurs viennent, au bout d'un certain nombre d'années, renouveler et vivifier l'enseignement.

D'autres qualités que celles du professeur, disons-nous, sont indispensables à un directeur d'école normale : ce sont celles qui lui permettent de travailler efficacement à la formation du caractère des élèves-maîtres, au développement de leurs aptitudes pédagogiques, à la préparation pour nos écoles primaires d'instituteurs consciencieux, intelligents et dévoués. Or, les fonctions d'inspecteur primaire prépareront merveilleusement les bons maîtres-adjoints à cette

partie, la plus importante sans aucun doute de la tâche des directeurs. L'inspection de nombreuses écoles, dans des pays souvent fort divers d'habitudes et de besoins ; les rapports qu'ils auront eus avec les autorités locales, civiles et religieuses ; les idées qu'ils auront certainement échangées avec leurs collègues, venus, comme eux, de départements souvent fort éloignés, les auront mis à même de connaître et d'apprécier un grand nombre de méthodes, leur auront révélé les faiblesses de beaucoup d'écoles, les qualités que doit posséder, les conditions que doit remplir un bon instituteur, et leur permettront ainsi de faire profiter l'école normale dont on leur confiera plus tard la direction, d'une expérience que ne leur auraient jamais donnée leurs fonctions de professeur. Nous croyons, par suite, que l'Administration supérieure fera fort bien de continuer à exiger que les maîtres-adjoints, candidats à une direction d'école normale, s'y préparent encore, comme autrefois, par plusieurs années d'inspection.

Qu'y a-t-il donc à faire en faveur des maîtres-adjoints actuels ? Ce que nous avons proposé dès 1864.

Que les maîtres-adjoints, spécialisés désormais, munis d'un diplôme particulier, sorte d'agrégation des écoles normales, continuent à se recruter comme ils le sont actuellement. Anciens élèves d'une école primaire, ayant ensuite passé presque tous par une école normale, ils se trouvent dans de bien meilleures conditions pour enseigner utilement, que des membres de l'enseignement secondaire. Ils connaissent les vrais besoins des écoles ; ils seront bien plus aptes que des professeurs de collége à préparer de bons instituteurs.

Mais il faut aussi qu'on leur assure une position indé-

pendante et digne. Qu'on les exempte donc du service intérieur proprement dit; mais qu'ils ne quittent point l'école point cela : qu'ils y habitent, si cela est possible; et que les règlements leur laissent, avec une partie des études, la surveillance des récréations et des promenades. Assurés alors d'un avenir, ces maîtres s'attacheront définitivement à leurs fonctions, ils les rempliront avec un zèle et un dévouement sans arrière-pensée. Liés pour longtemps à l'école, dont les succès et la réputation seront leurs titres les plus sérieux à l'avancement et à la considération de l'autorité supérieure, augmentant continuellement le cercle de leurs connaissances et acquérant chaque jour plus d'expérience, ils seront plus aptes que jamais à former de très-bons instituteurs.

Je demande qu'on leur laisse, en partie, la surveillance des récréations et des promenades, parce que, nous le répétons, c'est pendant ces heures de liberté qu'il est le plus facile d'étudier les caractères, de connaître les penchants, et que je voudrais voir nos maîtres-adjoints utiliser, au profit de l'éducation de leurs élèves, le surcroît d'influence qu'ils devraient certainement à leur situation nouvelle.

Débarrassés d'une grande partie des études, de la surveillance au réfectoire et surtout au dortoir que l'on confierait à un maître spécial demeurant dans l'établissement, ils viendraient volontiers se mêler aux conversations, aux jeux des élèves-maîtres; et c'est alors qu'ils pourraient avec un plein succès seconder l'action du directeur, distribuer l'éloge ou la critique, exciter l'un, modérer l'autre, donner à tous, avec des avis et des conseils dictés par un affectueux intérêt, ces habitudes de politesse et de convenance qui sont le signe d'une bonne

éducation, et que nos élèves n'ont pas toujours pu acquérir avant leur entrée à l'école.

L'instruction proprement dite pourrait même se continuer pendant les promenades. Le professeur de sciences dirigerait un jour une herborisation ; une autre fois, il ferait visiter aux élèves une usine ou une exploitation agricole. Le professeur de lettres, à son tour, conduirait l'école au musée ou à la bibliothèque de la ville. L'enseignement ainsi se fortifierait en se diversifiant ; et dans ces conditions le contact du maître et des élèves n'aurait que les plus heureux effets. Tel est à mon avis le caractère particulier que devraient présenter les fonctions de maître-adjoint dans une école normale.

Ces idées, monsieur le Directeur, sont aussi celles d'un grand nombre de membres de l'enseignement. Elles ont été exprimées diverses fois par plusieurs conseils académiques ; elles nous paraissent de nature à fixer l'attention de l'autorité supérieure. Dans tous les cas, elles doivent figurer, ce me semble, parmi les éléments de la solution soumise, a dit M. le Ministre dans la séance du 13 février, au *Comité consultatif* de l'instruction primaire, solution qui intéresse, à un très-haut degré, l'avenir des établissements où se forment les maîtres de nos écoles primaires.

Et maintenant, monsieur le Directeur, il ne me reste plus qu'à vous remercier de l'hospitalité que vous avez bien voulu m'accorder, mais dont j'ai peut-être trop largement usé.

A. LENIENT,
Inspecteur primaire à Paris,
Préfet des études
à l'école normale d'Instituteurs de la Seine.

DES COURS D'ADULTES.

Depuis plusieurs années, les cours d'adultes paraissent être en décadence, ou du moins subir une période de ralentissement, malgré les sacrifices considérables que continuent à s'imposer l'État, les départements et les communes.

Le nombre des cours tend généralement à diminuer; les auditeurs sont plus rares et moins assidus, et les résultats actuels ne répondent plus aux espérances qu'avait pu faire concevoir la période d'élan de 1864 à 1868. Les besoins sont pourtant encore à peu près les mêmes : le nombre des illettrés est toujours malheureusement très-considérable dans beaucoup de départements; et la plus grande partie des élèves qui, chaque année, quittent nos écoles ont besoin, sinon d'augmenter, du moins de conserver aussi intactes que possible les connaissances qu'ils ont acquises, et ils ne peuvent y arriver qu'avec l'aide des cours d'adultes. Cette institution, pour laquelle d'ailleurs la sollicitude des pouvoirs publics est toujours la même, n'est donc pas moins utile aujourd'hui qu'elle l'était il y a dix ou douze ans.

Dans ces conditions, à quoi doit-on attribuer la diminution et la désertion des classes du soir? Cet état de choses tient évidemment à plusieurs causes, dont quelques-unes sont toutes locales. Parmi celles-ci, il faut mettre au premier rang les travaux ordinaires des auditeurs et les distances souvent considérables qu'ils doivent parcourir pour se rendre au cours. Ce sont là des difficultés qu'il n'appar-

tient à personne de faire disparaître, et dont la bonne volonté des élèves peut seule triompher.

Mais, à côté de ces obstacles naturels qui s'opposent à la fréquentation assidue des classes du soir, il y a d'autres causes de désertion sur lesquelles l'attention et le zèle des maîtres doivent être particulièrement attirés. Il s'agit de l'organisation même des cours et de la manière dont l'enseignement y est donné.

Avant tout, il est un point capital que l'instituteur ne doit jamais perdre de vue : c'est que les élèves du soir ne sauraient être assimilés à ceux du jour. Sans doute, le but à atteindre est le même avec les uns comme avec les autres; mais il y a une grande différence quant aux moyens à employer pour y arriver. Nous croyons que c'est pour ne pas s'être assez pénétrés de ce principe qu'un grand nombre de maîtres n'ont pas obtenu tous les succès auxquels leurs efforts pouvaient leur permettre de prétendre.

J'ai eu souvent, en effet, l'occasion de constater moi-même que les cours du soir n'étaient que l'image trop fidèle et, en quelque sorte, la continuation de la classe du jour, avec les mêmes livres, les mêmes devoirs et les mêmes procédés. J'ai même rencontré quelquefois des *groupes* d'adultes travaillant sous la direction de *moniteurs* choisis parmi les plus instruits. Il est certain que dans de telles conditions un cours d'adultes ne peut donner aucun résultat satisfaisant; car, en peu de temps, les auditeurs les mieux disposés sont complètement découragés.

Les adultes sont des *volontaires* qu'il faut savoir amener et retenir à l'école par l'attrait de l'enseignement qu'ils y reçoivent. Il faut donc rendre cet enseignement intéressant! « Il faut aussi, comme le disait M. Maggiolo dans sa con-

férence à la Sorbonne, en 1867, que cet enseignement soit tellement pratique que l'adulte puisse, en quelque sorte après chaque leçon, en constater le profit et les avantages. »

Pour assurer le succès des cours du soir, et pour que les efforts des maîtres ne soient pas dépensés en pure perte, il faut aussi donner à ces classes une bonne organisation pédagogique, basée sur celle qui est prescrite pour la classe du jour. Trois choses sont donc indispensables : 1° la répartition des élèves en trois divisions, *au plus*, selon leur force, et autant que possible selon leur âge. (Il serait bien préférable qu'il n'y eût que *deux* divisions, — et dans les campagnes ce sera presque toujours possible.) 2° Un programme déterminé, quoique très-élastique; 3° des leçons bien préparées de la part du maître.

Classification des élèves. — La classification des élèves en cours est aussi nécessaire pour les leçons du soir que pour la classe du jour; car, autrement, le maître serait exposé à se laisser aller peut-être à l'enseignement individuel, qui doit être sévèrement banni. Cette classification s'opérera naturellement et ne présentera aucun inconvénient dans les villes et les localités importantes où les écoles comptent plusieurs maîtres; elle aura même l'avantage de permettre à chaque maître de se consacrer constamment et exclusivement à des élèves de force à peu près égale. Mais il n'en est pas de même dans les écoles dirigées par un seul instituteur, — et ce sont malheureusement les plus nombreuses. Dans celles-ci, le maître, après avoir effectué le classement de ses auditeurs, devra assigner à chaque division des heures ou plutôt des jours différents, — pour éviter l'ennui et le désœuvrement.

Les adultes, en effet, ne peuvent être abandonnés longtemps à un travail personnel; et tout l'enseignement doit toujours leur être donné directement par le maître, sans le concours d'aides ou moniteurs.

Si les élèves ont été répartis en deux divisions seulement, l'instituteur pourra consacrer deux jours par semaine à chacune d'elles, en ayant soin de faire alterner les jours de classe avec les jours de repos. Si, au contraire, il y avait trois divisions, comme il est d'usage à peu près général de faire classe seulement cinq jours par semaine, le maître devrait étudier une petite combinaison qui lui permît de partager son temps entre les différents cours, de manière à donner satisfaction égale à tout le monde.

Programme du cours. — La répartition des élèves en *divisions* ou *cours* étant opérée, il faut déterminer les matières qui seront étudiées dans chaque cours. Pour se guider dans cette partie très-délicate de sa tâche, l'instituteur doit tenir le plus grand compte du milieu dans lequel il vit, des occupations et des besoins de ses élèves. Il arrivera donc très-souvent et nécessairement que les programmes des cours d'adultes varieront d'une commune à l'autre. Partout cependant ils doivent comprendre au moins toutes les matières obligatoires, — avec plus ou moins de détails selon la force des auditeurs et le temps dont on croit pouvoir disposer.

Il sera presque toujours possible, et même nécessaire, d'aborder avec les plus avancés l'étude de quelque matière facultative, au moins dans ses applications les plus immédiates et les plus directes, — comme, par exemple, le dessin, le chant, l'arpentage, les premières notions de physique, etc.

Nous ne pouvons pas entrer ici dans les détails des divers procédés d'enseignement dont le maître peut faire usage ; mais nous ne saurions trop lui recommander de donner à son enseignement un caractère attrayant et tout à fait pratique.

Ainsi, pour l'écriture, qu'il s'abstienne de faire tracer de longues pages à *main posée*. Il n'a pas à former des professeurs de calligraphie, et toute son ambition doit être d'amener ses élèves à une bonne écriture courante. Il peut obtenir ce résultat en les exerçant à copier très-lisiblement les petits devoirs qu'il leur donne : dictées, lettres, factures, etc.

Pour la lecture, il ne doit pas se borner à donner des conseils ; il doit joindre l'exemple au précepte en commençant par lire lui-même le morceau qu'il a choisi et en le faisant ensuite répéter par les élèves. Il doit avoir soin de poser de fréquentes questions sur la signification des mots et des phrases, et obliger enfin les adultes à faire sommairement et de vive voix le compte rendu de ce qui a été lu. Nous croyons qu'il est superflu de recommander aux instituteurs de ne choisir que des morceaux intéressants, et se prêtant à des explications en rapport avec les connaissances déjà acquises et les besoins des élèves.

La langue française doit être enseignée sans le secours de livres de grammaire : avec les adultes, point de leçons apprises par cœur; l'explication d'une dictée ou d'une phrase écrite au tableau noir, permet au maître de passer en revue ou de rappeler les règles les plus élémentaires et les plus indispensables de la grammaire. Comme exercices de dictées, il faut toujours choisir des sujets utiles ou des récits moraux ou historiques.

C'est surtout en calcul et en arithmétique que l'enseigne-

ment peut offrir des applications immédiates, et en quelque sorte au jour le jour. Aussitôt que les premières notions de calcul sont acquises, le maître doit proposer à ses élèves de petits problèmes empruntés aux circonstances de la vie ordinaire, ou relatifs aux industries locales. Même avec les plus avancés, il ne devra jamais s'écarter des questions usuelles.

Le peu de temps dont il dispose généralement ne lui permet pas de faire un cours complet d'histoire et de géographie.

Il doit donc se borner à donner à ses élèves les quelques notions que tout Français doit posséder s'il veut aimer son pays et connaître le rôle que la France joue en face des autres nations. Que le maître se contente donc des principaux faits de notre histoire, et de quelques détails sur les grands noms qui, à eux seuls, caractérisent parfois une époque. Mais, quelque restreint que doive être cet enseignement, l'instituteur ne négligera rien pour développer dans le cœur de ses élèves l'amour de la patrie, en leur parlant de tout ce qui peut rendre la France aimable pour eux et respectée par l'étranger.

La géographie est intimement liée à l'histoire, et ces deux enseignements ne pourraient être que difficilement séparés. Dans le cours d'adultes l'étude de la géographie devra principalement porter sur la France, sur ses provinces, ses départements, ses richesses de toutes sortes et ses relations commerciales avec les nations étrangères.

Enfin, il est un autre enseignement auquel tous les autres doivent concourir et que l'instituteur ne peut point négliger: c'est celui de la morale. En même temps que le maître travaille à développer l'intelligence de ses élèves, il doit s'appliquer à former leur cœur et à élever leur âme. Certes,

nous ne lui conseillons pas de faire un cours spécial de morale; ce serait une hardiesse qui offrirait beaucoup de difficultés, et souvent beaucoup de dangers; mais il peut profiter de toutes les occasions qui se présentent, — et il dépend de lui de les faire naître, — pour apprendre à ses auditeurs ce que l'homme doit à Dieu, ce qu'il se doit à lui-même et ce qu'il doit à ses semblables; pour lui inspirer l'amour des vertus publiques et privées, et le respect des lois divines et humaines.

La bibliothèque scolaire pourra rendre de grands services au maître. Nous lui conseillons, en effet, de terminer chaque séance par une lecture choisie à l'avance et qu'il commentera devant ses élèves, afin de mieux les intéresser. C'est peut-être de cette lecture que dépendra tout le succès du cours d'adultes.

Préparation des leçons. — L'instituteur a besoin de préparer ses leçons du soir aussi bien que celles du jour, et il ne saurait apporter trop de temps et trop de soin dans cette préparation. La première condition de succès d'un cours d'adultes est que l'enseignement soit intéressant, et il ne peut réellement l'être que grâce à une préparation sérieuse de la part du maître. C'est là pour lui un travail absolument indispensable, et cependant nous n'hésitons pas à reconnaître qu'il lui est impossible d'y consacrer tout le temps qui serait rigoureusement nécessaire. Quel que soit, en effet, le dévouement de l'instituteur, il y a des limites que les forces humaines ne peuvent pas dépasser sans péril. Or, la tâche de nos maîtres est déjà bien pénible, et bien souvent des fonctions accessoires viennent leur apporter un surcroît de travail dont parfois ils ne peuvent s'acquitter qu'en compromettant gravement leur propre santé. Dans

de telles conditions, ils sont incapables d'apporter dans le cours d'adultes toute l'énergie qui serait nécessaire, puisque déjà ils sont épuisés par les fatigues du jour. Cependant il importe qu'ils ne se reposent pas ; il faut qu'ils redoublent d'ardeur dans l'accomplissement de leur difficile mission : la France leur tiendra compte de leur zèle et de leur patriotisme.

A. Richard,

Inspecteur de l'instruction primaire à Fontainebleau.

II. — LEÇONS PRATIQUES.

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

Il existe peu de livres qui traitent de la manière d'enseigner la musique, et encore moins d'écoles où l'on forme des professeurs. S'il y a là une lacune à combler, il y a aussi un grand service à rendre à la plupart des hommes de bonne volonté qui ne reculent pas devant la tâche la plus aride que nous connaissions, celle d'inculquer aux enfants ou aux jeunes gens les principes de cet art. Ne faut-il pas, en effet, que le maître donne l'exemple constamment et s'épuise souvent dans une lutte continuelle avec les organisations ingrates ou incultes et les voix les plus rebelles? Appelé par ses fonctions, ou par un sentiment d'émulation très-louable, à assembler autour de lui les éléments d'une réunion musicale, celui qui possède quelques connaissances en qualité de chanteur ou d'instrumentiste enseigne comme il a appris et trop souvent, malheureusement, d'une manière empirique ou routinière.

Cependant, en prenant la question par la base, encore bien que l'enseignement musical ne puisse être appliqué d'une manière uniforme à toutes les organisations, il y a des principes généraux que tous doivent connaître et dont l'étude élémentaire est absolument indispensable aux maîtres pour éviter une grande perte de temps. Combien ne voit-on pas de généreux efforts rester sans résultat à cause

de l'ignorance relative dans laquelle la plupart des maîtres se trouvent des moyens d'enseigner! (Il est bien entendu que ceci ne s'adresse pas à ceux qui savent.) Et quand nous disons les maîtres, nous entendons parler non-seulement de ceux qui enseignent mal la musique parce qu'ils l'ont mal apprise, mais encore de toutes les personnes qui, étant privées de professeurs, se donnent la peine de la faire apprendre d'une manière routinière, soit à leurs propres enfants, soit à ceux des autres.

Tel professeur, croyant aller plus vite et cherchant à gagner du temps, emploie un instrument pour faire chanter les enfants, en jouant à l'unisson, absolument comme s'ils n'étaient capables que d'une imitation purement physique et tout à fait servile. Il les traite, en un mot, comme des serins ou des perroquets, sans leur inculquer les connaissances au moins indispensables; et qu'on ne dise pas que cela n'existe pas, on pourrait en citer des exemples, même à Paris. Tel autre s'épuise en chantant constamment avec ses élèves, et s'expose non-seulement à perdre la voix, mais à toutes les conséquences d'un entraînement qui passionne et peut causer des accidents très-sérieux, tels que l'atonie des cordes vocales, la surdité et même des maladies du cœur. Ceci paraîtra peut-être exagéré; mais si l'enseignement particulier, ou très-restreint comme nombre, n'offre aucun de ces dangers, il est trop vrai que l'enseignement collectif peut les faire naître; et puisque nous parlons ici pour tout le monde, il n'est pas inutile de signaler les inconvénients auxquels on s'expose lorsqu'on n'a à sa disposition que de la bonne volonté avec peu ou point d'expérience.

D'autre part, avec des élèves habitués à être serinés et s'accoutumant très-facilement à retenir de mémoire, bien

plutôt qu'à user de leur intelligence en appliquant les principes élémentaires à l'étude, la tâche du maître, loin de diminuer, ne fait que recommencer sans cesse lorsque, moderne Sisyphe, il entreprend une étude nouvelle; cette tâche exigeant chaque fois un effort aussi énergique que stérile.

Ainsi, d'un côté, l'épuisement, le découragement ou tout au moins une fatigue excessive chez le maître; et, de l'autre, aucun profit pour les élèves, qui ne font que retenir, et se trouvent dans l'impossibilité d'avancer tout seuls.

Combien, au contraire, n'est-il pas préférable de poser d'abord les bases d'un bon enseignement afin de bâtir sur un fond solide et de poursuivre un progrès certain, en appliquant les principes à tous les objets de l'étude, au lieu de n'employer que des moyens routiniers! Le maître, pouvant se ménager, concentre plus utilement ses efforts sur les points difficiles, et l'élève, arrivant peu à peu à étudier seul, peut gagner ainsi du temps, et faire chaque jour de nouveaux progrès.

On aurait peine à le croire; mais l'enseignement musical est encore considéré comme une chose tellement accessoire et si peu importante, qu'il semblerait que le premier venu, pourvu qu'il ait de la voix ou qu'il joue d'un instrument quelconque, soit apte à s'y livrer. Ceci est malheureusement trop vrai pour les trois quarts du pays, et, puisque de toutes parts le désir de faire de la musique s'est manifesté depuis quelques années, grâce à la loi sur l'instruction publique et à la création de nombreuses sociétés musicales, il ne nous paraît pas inopportun d'essayer de venir en aide à ceux qui entreprennent soit de diriger les sociétés, soit d'en faire partie. Ceux qui enseignent la musique aux

enfants des écoles, et qui n'ont pu faire eux-mêmes que des études incomplètes, seront peut-être bien aises aussi de trouver la route tracée devant eux, à défaut d'un guide expérimenté. Nous nous adressons donc à toutes les personnes des deux sexes qui, par leurs fonctions d'instituteurs, de chefs de société, de mères de famille, etc., etc., sont appelées à enseigner les éléments de la musique, soit accessoirement à d'autres branches de l'instruction, soit en dehors de l'école ou au sein du foyer domestique.

Dans un prochain article nous ferons connaître quelques-uns des moyens dont l'usage journalier nous semble nécessaire pour asseoir l'enseignement sur des principes solides et, dès aujourd'hui, nous invitons les personnes qui croiraient avoir besoin de conseils à nous demander, sous une forme aussi brève que possible, ceux qui pourraient leur être immédiatement utiles.

MOUZIN,
Professeur de musique au Conservatoire de Paris.

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

AUX ENFANTS DE 6 A 10 ANS

(*Suite*) (1).

CHAPITRE II. — LE VERBE.

1° Définition du verbe.

LE MAITRE. — Si vous appreniez la grammaire dans un livre, après avoir étudié le nom, vous vous occuperiez successivement de l'*article*, de l'*adjectif*, du *pronom* et du *verbe*. Nous ne

(1) Voir les numéros de janvier, février, avril et mai 1878.

suivrons pas tout à fait cet ordre, et je vais vous enseigner le *verbe*, parce qu'il est d'une orthographe si difficile qu'il vous faudra beaucoup d'attention et d'exercices pour le bien connaître.

Préparation de la définition. — Le mot *verbe* signifie *parole*, parce qu'on ne peut parler, c'est-à-dire exprimer une pensée complète sans le secours d'un verbe. Si je vous disais :

Un petit garçon. . . . . — Cette jeune fille . . . . je ne vous indiquerais rien de complet. Au contraire, si je vous dis:

Un petit garçon *écoute.* — Cette jeune fille *est récompensée*, j'ai énoncé chaque fois une pensée complète : j'ai indiqué ce que fait le garçon, ce qu'est la jeune fille.

Voyons, Auguste, quel est le mot indiquant ce que fait le garçon ?

AUGUSTE. — C'est le mot *écoute.*

LE MAITRE. — Et quel est le groupe de mots exprimant ce qu'est la jeune fille ?

AUGUSTE. — C'est le groupe de mots *est récompensée.*

LE MAITRE. — Le mot *écoute* et le groupe de mots *est récompensée* sont des verbes.

Définition. — Le verbe est un mot ou un groupe de mots qui représente l'*action* faite par une personne, par un animal ou par une chose, — ou bien l'*état* dans lequel se trouve une personne, un animal ou une chose.

LE MAITRE. — Cherchez à comprendre ce que signifient les deux mots, *action* et *état.*

L'*action* est un *mouvement*, un *déplacement*, un *changement de situation :* quand je trace des lettres au tableau ou sur le papier, je fais l'action d'*écrire ;* si je trace des lignes représentant un objet quelconque, je fais l'action de *dessiner.*

L'*état* est la situation résultant d'une action faite : quand un homme rend le dernier soupir, il fait l'action de *mourir ;* après ce moment fatal, il est dans un état, et nous disons : Il *est mort.*

Le verbe *mourir* représente une action; le verbe *être mort* exprime un état.

(Faire répéter la définition du verbe jusqu'à ce qu'elle soit bien sue, bien comprise, et y revenir souvent.)

LE MAITRE. — J'écris au tableau noir des noms: vous allez trouver et je vais écrire l'action faite par la personne, l'animal ou la chose que désignent ces noms:

Le soleil . . *luit, éclaire, se cache.*
Le tonnerre. *gronde, éclate, effraye.*
L'oiseau . . *chante, vole, niche.*
Les loups. . *hurlent, déchirent.*
L'homme. . *parle, dort, écrit, travaille.*
L'eau. . . . *coule, gèle, s'évapore.*
Ma mère . . *coud, brode, tricote.*
Vos cousines. *marchent, courent, sautent.*

(Faire trouver les verbes, au moyen de questions appropriées.)

LE MAITRE. — Les mots que vous avez trouvés sont des verbes, et vous allez le démontrer, en disant comme moi: Le mot *luit* est un verbe, parce qu'il représente l'action faite par le soleil. — A vous, Charles,... Gustave,... Ernest.

. . . .

LE MAITRE. — J'écris encore au tableau des noms, et vous allez trouver un état s'appliquant aux personnes, aux animaux ou aux choses dont il est question:

Le blé. . . . *est semé, est récolté, est moulu.*
Les fruits. . . *sont formés, sont recueillis.*
La terre . . . *est cultivée, est ensemencée.*
Votre frère . . *sera grondé, sera puni.*
Le cheval . . *était nourri, était pansé.*
La souris. . . *fut prise, fut relâchée.*
Les chemises . *seraient lavées, seraient séchées.*
Ma tante . . . *était consolée, était désolée.*

(Faire trouver les verbes, au moyen dequestions bien choisies.)

LE MAITRE. — Les groupes de mots *est semé, est récolté*, etc., sont encore des verbes, et vous allez le prouver, en disant: Le groupe de mots *est semé* est un verbe parce qu'il représente l'état dans lequel se trouve le blé. — Chacun de vous va rendre compte d'un groupe de mots formant un verbe.

. . . .

Comment on reconnaît qu'un mot est verbe. — LE MAITRE. — Pour s'assurer qu'un mot ou un groupe de mots est un verbe,

il suffit d'examiner avec soin s'il représente une action ou un état. On reconnaît encore un verbe à un autre signe : c'est quand on peut *le conjuguer*, c'est-à-dire quand on peut placer avant lui les mots *je*, *tu*, *il*, *nous*, *vous*, *ils*, qui sont des pronoms personnels. Ainsi le mot *saluer* est un verbe, car on dit : Je salue, tu salues, il salue, etc. ; mais le mot *soulier* n'est pas un verbe, car on ne dit pas : Je soulie, tu soulies, etc.

Devoirs écrits. — Vous allez transcrire le devoir suivant, et vous placerez la lettre *n* sous les *noms*, et la lettre *v* sous les *verbes*.

Les enfants aimables. — Nous connaissons des enfants qui savent se faire aimer partout où ils vont, par leurs voisins aussi bien que par leurs parents, dans les écoles ainsi que dans les familles. Je vais vous dire de quelle manière ils réalisent cette œuvre si difficile : ils se montrent toujours polis, dociles, affectueux, empressés ; leur extérieur, toujours en bon ordre, annonce des habitudes douces et paisibles. En classe, ils évitent le bruit, ils écoutent les leçons du maître. On aime beaucoup de pareils enfants.

(Faire lire ce devoir par plusieurs élèves, avant la transcription ; en expliquer avec soin le sens ; ajouter quelques réflexions morales très-courtes.)

2° Du Sujet du Verbe.

Préparation de la définition. — LE MAITRE. — Une action ne se fait pas seule : il faut qu'une personne, un animal ou une chose la produise. J'écris au tableau des verbes : désignez les personnes, les animaux ou les choses qui font habituellement les actions représentées par ces verbes :

Le serpent, la locomotive . .	siffle.
Le bœuf, la vache	beugle.
Le vent, la tempête	chasse les nuages.
Le soleil, l'été	mûrit les moissons.
Le blé, le seigle	fournit le pain.
Le coq, l'alouette	chante de grand matin.
Le loup, le renard	habite les bois.
Le menuisier, l'ébéniste . . .	travaille le bois.
La violette, le lilas	fleurit de bonne heure.
La rivière, le fleuve	alimente la mer.

(Faire trouver les sujets au moyen de questions appropriées.)

Ces mots, serpent, locomotive, bœuf, vache, etc., représentent

les animaux et les choses qui font les actions indiquées par les verbes : ce sont les *sujets de ces verbes.*

Définition. — Le *sujet du verbe* est le mot représentant la personne, l'animal ou la chose qui fait l'action désignée par le verbe ou qui est dans l'état exprimé par le verbe.

(Faire répéter la définition jusqu'à ce qu'elle soit bien sue.)

LE MAITRE. — J'écris au tableau quelques phrases, et nous allons analyser les verbes et leurs sujets :

La brebis bêle. — Dieu créa le monde. — Gustave dessinera. — Eugène a marché. — Ma tante arriverait, si le temps était beau. — Jules partira quand sa mère le permettra.

J'analyse la première phrase, en commençant par le verbe ; vous suivrez le même ordre.

Le mot *bêle* est un verbe, parce qu'il représente l'action faite par la brebis; le mot *brebis* est un nom commun, féminin, singulier; il est le sujet de bêle, parce qu'il fait l'action représentée par ce verbe.

A vous, Louis, Charles, Eugène...

(Faire analyser de la même manière.)

Comment on trouve le sujet. — LE MAÎTRE. — Avec un peu d'attention, on reconnaît facilement le sujet, puisque c'est le mot désignant la personne, l'animal ou la chose qui fait l'action. Néanmoins, pour les étourdis, qui ne réfléchissent pas, on a trouvé un autre moyen : c'est de faire, avant le verbe, la question Qui est-ce qui ou Qu'est-ce qui ?

Appliquez cette règle aux verbes écrits au tableau dans les phrases précédentes.

LOUIS. — La brebis bêle. — Qui est-ce qui bêle? — La brebis. — Brebis, sujet de bêle.

LE MAÎTRE. — Le sujet se place ordinairement avant le verbe; mais il peut fort bien se trouver après le verbe : Vous souffrez. — Souffres-tu ? (Montrer les sujets.)

On ne peut écrire correctement un verbe, si l'on n'en cherche le sujet, parce que l'orthographe du verbe varie suivant que le sujet est au singulier ou au pluriel, à la première, à la seconde ou à la troisième *personne.* Vous savez déjà ce que signifient les mots singulier et pluriel ; je vous dirai bientôt ce qu'est la *personne.* Pour le moment, voyez, sur deux verbes, l'effet du sujet singulier et du sujet pluriel :

Le hanneton bourdonne; les hannetons bourdonnent.

Devoir écrit au tableau noir, à transcrire. — Une belle matinée de printemps à la campagne. — Rien n'est beau comme une belle matinée à la campagne, quand le printemps a répandu sur la nature ses dons précieux : les oiseaux chantent dans les bois et dans les bosquets, les arbres se couvrent de fleurs et de feuilles, la violette embaume l'air, les fourmis entrent en activité, l'abeille butine avec ardeur, le vigneron gravit le coteau, les laboureurs se répandent dans la plaine.

Ecrivez la lettre *v* sous les verbes, et la lettre *s* sous les sujets.

(Expliquer avec soin la dictée, au point de vue du sens.)

3° Radical et terminaison. — Quatre conjugaisons.

Le Maître. — Je vais vous conjuguer, c'est-à-dire vous réciter les six formes du verbe *saluer*, au premier temps, au présent de l'indicatif; en même temps, je les écris sous vos yeux, d'une certaine manière :

Verbe salu *er*.

je salu *e*	nous salu *ons*
tu salu *es*	vous salu *ez*
il salu *e*	ils salu *ent*

Le Maitre. — Louis, cherchez les sujets, en faisant la question indiquée.

Louis. — Qui est-ce qui salue? — Je. — Qui est-ce qui salue? — Tu, — etc.

Le Maitre. — Les sujets sont donc : *je, tu, il, nous, vous, ils.* Joseph, ne remarquez-vous rien de particulier dans l'orthographe du verbe? — N'y a-t-il pas une certaine partie du verbe qui ne change pas?

Joseph. — Oui, Monsieur, ce sont les lettres *s, a, l, u.*

Le Maitre. — Cette partie du verbe qui ne change pas se nomme *radical.* — Remarquez encore que le sens du verbe, ce qu'il signifie, ce qu'il veut dire, se trouve indiqué dans la partie *salu* du verbe *saluer.* Vous pouvez faire la même observation à propos des verbes que je vous écris au coin du tableau noir : *chant* er, *respect* er, *fin* ir, *clou* er, *tricot* er.

Définition. — Le *radical* est la partie du verbe qui ne change pas ou du moins qui change rarement, et qui exprime le sens du verbe.

(*Faire répéter la définition jusqu'à ce qu'elle soit sue.*)

Le Maitre. — Ernest, examinez maintenant la seconde partie du mot *saluer*, et voyez si elle est toujours la même.

Ernest. — Non, Monsieur, car la fin du mot est successivement *e, es, e, ons, ez, ent.*

Le Maitre. — Cette fin du verbe est appelée *terminaison.*

Vous vous rappelez que le même nom a ordinairement deux orthographes ou deux terminaisons (ami, amis; cheveu, cheveux; cheval, chevaux) ; l'une pour le singulier et l'autre pour le pluriel. — Le verbe est bien plus riche, car sa terminaison doit indiquer quatre faits bien différents : le *nombre,* la *personne,* le *mode* et le *temps.*

Vous savez déjà qu'il y a *deux nombres :* le singulier et le pluriel. Je vous apprendrai bientôt que l'on distingue *trois personnes, cinq modes* et jusqu'à *huit temps.* C'est pour ce motif que le même verbe a plus de *cent* formes différentes.

Définition. — La *terminaison* est la partie du verbe qui change pour indiquer quatre circonstances : le nombre, la personne, le mode et le temps.

(*Faire répéter jusqu'à connaissance suffisante.*)

Quatre conjugaisons. — Le Maitre. — Les verbes français se divisent en quatre classes ou *conjugaisons*, que l'on distingue par la terminaison du *présent de l'infinitif.*

Le présent de l'infinitif est le nom du verbe.

La première conjugaison a le présent de l'infinitif terminé par *er* : parl *er*, gard *er;* la deuxième par *ir* : fin *ir*, garant *ir;* la troisième par *oir* : concev *oir,* mouv *oir;* la quatrième en *re* : rend *re*, vainc *re.*

Pour obtenir le radical d'un verbe, on écrit le présent de l'infinitif, et l'on en retranche *er, ir, oir* ou *re.*

Dès que l'on sait les terminaisons d'un verbe de l'une des quatre conjugaisons, on sait les terminaisons de tous les verbes réguliers de la même conjugaison.

Nous allons étudier, par petites quantités, la conjugaison et les terminaisons du verbe *salu er;* quand vous les saurez, vous pourrez écrire sans faute les quatre mille verbes de cette conjugaison.

J'écris au tableau noir le premier temps.

Verbe SALUER. — Radical : *salu*; terminaison : *er*.
Mode indicatif. — *Temps présent.*
(Maintenant, aujourd'hui.)

je	salu *e*,
tu	salu *es*,
il *ou* elle	salu *e*,
nous	salu *ons*,
vous	salu *ez*,
ils *ou* elles	salu *ent*.

Lisez l'un après l'autre. — Tournez le dos au tableau, puis récitez.

LE MAÎTRE. — Ce n'est pas tout; il faut savoir par cœur les terminaisons et dire: je... *e*; tu... *e*, *s* (*e*); il ou elle... *e*; nous... *o*, *n*, *s* (*ons*); vous... *e*, *z* (*é*); ils... *e*, *n*, *t* (*e*).

(Faire répéter jusqu'à connaissance suffisante.)

LE MAÎTRE. — *Devoir écrit.* — Je vous écris au tableau le présent de l'infinitif de quatre verbes; vous allez écrire ces quatre verbes au *présent de l'indicatif.*

chant *er*, — respect *er*, — clou *er*, — parl *er*.

Nous allons revenir à l'article; mais à chaque leçon nous étudierons un temps nouveau du verbe *saluer*.

C. GEORGIN,
Inspecteur de l'instruction primaire,
à Paris.

LES PREMIÈRES LEÇONS DE CALCUL.

(*Suite*).

Le calcul, tout le monde le sait, est une science positive, et il n'y a pas deux manières différentes d'en concevoir les éléments primordiaux; tout y est fixe et invariable, au point que le plus savant mathématicien et le dernier élève d'une école primaire trouvent le même résultat en effectuant exactement une opération. 7 et 9 font 16 pour l'un comme pour l'autre; 58 et 6 donnent 64; 73 — 5 = 68. Ce qu'il y a surtout

(1) Voir le numéro de décembre 1878.

de remarquable dans la science des nombres, c'est que tout s'y lie et s'y enchaîne avec une précision parfaite : une notion en prépare une autre ; un principe engendre un autre principe qui souvent sert de corollaire au premier.

Avec ces avantages et des lois si simples, il semblerait que, par des exercices répétés, les élèves dussent être promptement initiés aux opérations sur le calcul.

Quand on interroge les instituteurs et les institutrices chargés de la classe des commençants, on acquiert non sans peine la conviction que les choses ne se passent pas toujours ainsi dans la pratique. A part les enfants bien doués, la plupart des autres arrivent difficilement à l'intelligence du calcul : tel est le témoignage de beaucoup de maîtres et de maîtresses. Quelques-uns pensent même qu'en dehors de la série des nombres, récitée machinalement sous forme de chant ou autrement, on ne saurait faire apprendre rien de profitable à ces esprits mobiles.

La science des nombres, il faut donc le reconnaître, n'a pas encore échappé partout à l'action délétère de la routine ; les procédés empiriques où l'abstraction joue le rôle principal, se perpétuent dans un certain nombre d'établissements scolaires, et enfin le principe fécond de l'intuition ne semble pas avoir pénétré dans toutes nos classes élémentaires.

Aussi beaucoup d'écoliers conservent-ils longtemps la triste habitude de compter sur leurs doigts ; ils opèrent machinalement sur des chiffres et sans avoir conscience de leur travail ; le calcul ne leur présente que des hiéroglyphes blancs sur une planche noire, et les opérations sur les nombres ne leur offrent qu'un rebutant exercice.

Qu'un examinateur, sollicité par le désir de connaître la force des élèves en calcul, pose quelques questions dans le genre des suivantes : Combien font 7 et 9 ? — 26 et 8 ? — 74 moins 72 ? — 82 moins 9 ? Qu'il exige une réponse instantanée, et il sera sans doute fort surpris de la lenteur de la solution et de l'hésitation des enfants, qui se traduit même souvent par une erreur !

Rien de plus facile du reste, pour l'instituteur, que de contrôler lui-même ce fait singulier en apparence. Qu'il invite l'un

des élèves du cours préparatoire ou même du cours élémentaire à soustraire rapidement 7 de 74. Il verra le pauvre écolier ou se retrancher dans un mutisme absolu ou s'évertuer dans les combinaisons les plus variées, pour trouver le plus souvent un résultat erroné ! Au lieu d'atteindre d'abord la dizaine, en ôtant 4 de 74, et de compléter l'opération en retranchant 3 unités de 70, l'enfant se sera livré à une série de procédés empruntés à la routine ou à la science des manuels d'arithmétique.

Mais c'est au calcul oral ou mental que vous voulez en venir, nous dira-t-on. Soit ! Oui, en effet, nous voudrions suivre avec les enfants la méthode naturelle, celle dont ils se servent si ingénûment pour compter leurs boutons, leurs noix, leurs pommes, sauf à l'étendre peu à peu, par une sage progression, et à lui donner finalement toute l'intensité qu'elle comporte dans l'enseignement primaire.

Rappelons-nous d'abord que les nombres pour le petit enfant ne sont point des chiffres ; ce sont des objets matériels placés sous ses yeux ; voilà une vérité qu'on ne devrait jamais perdre de vue.

Nous voudrions que la salle d'asile et l'école enfantine continuassent le travail préparatoire auquel l'instinct a poussé l'enfant dans la famille ; nous voudrions que les premiers exercices de calcul fussent à la fois écrits et oraux ; mais, nous le répétons, sans chiffres, car le chiffre retarde le progrès et fait naître la confusion.

Nous voudrions enfin réserver le calcul chiffré ou calcul écrit proprement dit (celui dont les ouvrages d'arithmétique nous donnent la clef) pour les opérations de longue haleine, celles dont l'esprit de l'enfant ne conçoit pas clairement les relations, à raison de la grandeur des nombres employés. C'est d'ailleurs dans ce but que les mathématiciens ont inventé le chiffre avec ses abstractions et ses valeurs conventionnelles.

Selon nous, avant de se livrer à ce dernier genre d'opérations, les élèves devraient être rompus à toutes les combinaisons élémentaires possibles dans le cycle des 100 premiers nombres. Ainsi, ils devraient savoir trouver instantanément combien font 25 et 8 ; 33 et 5 ; 78 et 6 ; 93 moins 5 ; 81 moins

9, etc. Il serait à désirer également qu'ils pussent répondre sans hésitation et sans le moindre embarras à des questions comme les suivantes : Combien faut-il ajouter à 35 pour avoir 42? — De combien 51 est-il plus grand que 46? — Quelle quantité faut-il retrancher de 64 pour avoir 57? — De combien 32 surpasse-t-il 25? — Quel nombre faut-il réunir à 17 pour avoir 29? — 29 égale 21 plus combien? — En un mot, les enfants devraient savoir ajouter rapidement l'un des 9 premiers nombres à un nombre quelconque au-dessous de 100, avant de commencer l'addition écrite ordinaire. Ils devraient savoir soustraire dans la même limite: car l'addition et la soustraction, comme chacun le sait, se lient d'une manière si étroite, que la seconde est pour ainsi dire sous la dépendance de la première.

Comme nous l'avons déjà dit, il y a quelque cinquante ans on enseignait le calcul à peu près exclusivement par les chiffres, et la méthode qui consacrait cet usage portait le nom caractéristique de chiffrage. Dans ces dernières années, on a imaginé d'allier les combinaisons arithmétiques directement à des problèmes ou à des questions relatives à la vie pratique. « Gardez-vous de demander à un enfant combien font 9 et 5, 71 et 8, 93 — 6, dit un partisan de cette école; vous donneriez une fausse direction à l'esprit. Posez plutôt la question comme suit : Un élève gagne 9 bons points le lundi et 5 le mardi; combien en tout? »

Croyez-vous sérieusement que la difficulté soit ainsi aplanie pour le jeune calculateur? Non; elle ne l'est pas du tout, et l'abstraction reparaît ici sous une forme déguisée tout aussi difficile à démêler que si l'on n'avait pas ajouté les mots *bons points*. La difficulté consiste à joindre rapidement 5 à 9, quelle que soit la nature de l'objet; qu'il s'agisse de bons points, de chevaux, de pommes, la question sera également embarrassante dans les deux cas. Aussi nous semble-t-il qu'une méthode rationnelle de calcul doit avoir précisément pour but de fournir à l'enfant quelques procédés rapides qui lui permettent de compter promptement sans recourir à l'usage de ses doigts.

Nous pensons qu'il convient avant tout de renfermer les premiers nombres sur lesquels on veut opérer dans une limite

telle que la grandeur en soit accessible à l'intelligence des commençants.

Les cinq premières quantités, diversement combinées, permettront de faire plusieurs centaines d'exercices.

En représentant ces quantités, non par des chiffres, mais par des figures d'unités telles que traits, ronds, points, triangles, nous pourrons les disposer de la manière suivante :

I	0	●	∆
II	00	●●	∆∆
III	000	●●●	∆∆∆
IIII	0000	●●●●	∆∆∆∆
IIIII	00000	●●●●●	∆∆∆∆∆

L'ordre inverse de ces signes donnera lieu à un groupement allant de 5 à 1. Nous pourrons ensuite faire occuper successivement une place différente à chaque quantité, soit en conservant les mêmes signes dans la même colonne verticale, soit en y entremêlant des séries de traits, ronds, points et triangles. Joignons à cela quelques collections d'objets en nature (bûchettes, sous, cailloux), qui serviront pour ainsi dire de démonstration palpable à cette représentation figurée des nombres, et nous trouverons matière à des leçons aussi variées qu'intéressantes.

Nos exercices seront d'autant plus fructueux, que nous les ferons traiter oralement, par écrit et sous une forme tangible. Ainsi, les élèves, après avoir compté tantôt individuellement, tantôt en chœur le nombre de traits, ronds, points et triangles que nous leur aurons indiqués, reproduiront ces mêmes signes à la craie sur le tableau noir. Ils compteront ensuite un nombre déterminé de bûchettes, de haricots, de règles, sans sortir toutefois de la limite adoptée. Enfin, l'exercice sera terminé par la copie de la leçon sur l'ardoise.

Lorsque les enfants auront une perception nette de chacun des cinq premiers nombres, nous les leur ferons additionner, soustraire, composer et décomposer, en commençant par un exercice franchement intuitif.

Soit, par exemple, l'addition par unité dans la limite de 1 à 5. Le maître fait compter aux enfants deux crayons; puis

deux crayons et un crayon, ce qui donne trois; ensuite trois et un, et enfin quatre et un.

Le même exercice sera répété sur des objets d'une autre nature (des sous, des règles, des bûchettes), jusqu'à ce que les jeunes esprits soient familiarisés avec le sujet de la leçon.

Après une pratique suffisante, quand ces notions fondamentales auront été pour ainsi dire absorbées, l'enseignement devra se dégager momentanément de la forme précédente, tout en restant dans la même limite, pour revêtir un caractère intermédiaire entre le chiffre et la démonstration purement matérielle.

Pour cela, le maître écrira au tableau noir.

I + I =	0 + 0 =	• + • =	∆ + ∆ =
II + I =	00 + 0 =	•• + • =	∆∆ + ∆ =
III + I =	000 + 0 =	••• + • =	∆∆∆ + ∆ =
IIII + I =	0000 + 0 =	•••• + • =	∆∆∆∆ + ∆ =

L'enfant, initié préalablement au sens du mot *plus* et à la représentation de ce mot par le signe +, lira : un trait plus un trait donnent deux traits; il mettra le résultat deux traits à la suite du signe d'égalité, puis vérifiera l'exactitude de son opération à l'aide de bûchettes.

Les calculs sur les ronds ou sur les points seront rendus sensibles au moyen de sous, de haricots, de disques en bois.

Voilà le second degré de l'enseignement.

Mais comme il ne suffit pas d'avoir compris à peu près, il importe au maître de s'assurer par le travail individuel des enfants, que ces premières notions n'ont laissé rien de vague dans leur esprit; car, nous le répétons, il n'y a pas deux manières de concevoir l'arithmétique: on sait ou l'on ne sait pas. Les enfants se rendent donc à leurs places et refont en silence, chacun en particulier, sous forme de devoir écrit, les calculs qui viennent d'être l'objet de la leçon au tableau noir. Il va sans dire que les résultats des opérations auront été préalablement effacés.

Les calculs précédents devront être effectués plusieurs jours de suite; mais comme ils offrent un certain caractère d'uniformité, il y aura nécessité pour le maître d'en changer la

disposition, afin d'éviter la monotonie et de solliciter une attention constante de la part des enfants. Si l'on considère que chacune des égalités qui composent notre petit tableau est susceptible d'occuper seize places différentes, on comprendra aisément que le même exercice-type peut donner lieu à seize leçons différentes.

La soustraction se liant étroitement à l'addition, il convient d'y exercer les élèves aussitôt qu'ils auront une connaissance nette de l'accroissement des nombres. Les moyens intuitifs précéderont de nouveau la représentation des égalités par des signes figuratifs. Comme deuxième degré de l'enseignement, nous recourons au tableau suivant :

II — I =	00 — 0 =	•• — • =	ΔΔ — Δ =
III — I =	000 — 0 =	••• — • =	ΔΔΔ — Δ =
IIII — I =	0000 — 0 =	•••• — • =	ΔΔΔΔ — Δ =
IIIII — I =	00000 — 0 =	••••• — • =	ΔΔΔΔΔ — Δ =

Les calculs contenus dans ce tableau seront effectués d'après des principes analogues aux précédents. On en transposera aussi des diverses égalités, de manière à rompre la similitude dans la succession des exercices. Cette permutation produira seize leçons différentes.

A partir de ce degré nous aurons la faculté de réunir les additions et les soustractions dans un même tableau, ce qui nous permettra de coordonner les exercices d'une manière très-variée.

Enfin, comme il importe surtout de familiariser les enfants avec la lecture des signes arithmétiques, nous pourrons donner aux calculs une disposition analogue à la suivante :

II = I +	00 = 0 +	•• = • +	ΔΔ = Δ +
III = I +	000 = 0 +	••• = • +	ΔΔΔ = Δ +
IIII = I +	0000 = 0 +	•••• = • +	ΔΔΔΔ = Δ +
IIIII = I +	00000 = 0 +	••••• = • +	ΔΔΔΔΔ = Δ +

De là, une nouvelle ressource pour multiplier les leçons élémentaires qui constituent le principe de notre méthode.

Passant ensuite à l'addition et à la soustraction de deux, trois

ou quatre unités, nous arriverons à produire une série d'exercices qui pourront durer plusieurs semaines, sans excéder le cycle des cinq premiers nombres.

Nous ne renoncerons à ce travail fondamental que lorsque l'élève sera devenu apte à saisir instantanément l'idée qui se rattache à ces combinaisons génératrices.

Rien de plus facile alors que de dégager l'abstraction des notions concrètes mêmes que l'enfant aura perçues. Au lieu de lui demander, par exemple, combien donnent 5 règles moins 2 règles, 2 ronds plus 2 ronds, nous supprimerons de notre énoncé la nature de l'objet et nous réduirons la question à la forme simple : combien font 5 moins 2? — 2 plus 2? De cette notion à celle du chiffre, il n'y a qu'un pas. Par conséquent il nous sera possible dès à présent d'associer l'idée de chiffre, de représentation abrégée, à celle de nombre, et de reprendre ainsi sous une forme nouvelle une partie des exercices qui ont fait l'objet des premières leçons. Nous remplacerons donc à l'avenir, dans nos calculs, les traits, les ronds, les points, par leurs signes conventionnels, sans dépasser toutefois la limite que nous nous sommes imposée au début, c'est-à-dire le nombre 5.

Peut-il y avoir une méthode plus logique et mieux graduée? Ajoutons que c'est ici plus que partout ailleurs le cas de dire: « Hâtez-vous lentement. » Chaque leçon bien donnée en ce moment prépare et assure le succès des leçons subséquentes. Si, au contraire, on suit une marche trop accélérée, on risque de tout compromettre et de se créer pour la suite des difficultés insurmontables.

Après avoir appris aux petits élèves à composer et à décomposer d'une manière intelligente et sous toutes les formes possibles les cinq premiers nombres, on passe de 5 à 10, en suivant une marche analogue à celle que nous venons de tracer. On les initiera d'abord à la perception des quantités 6, 7, 8, 9 et 10 et à leur représentation par des chiffres. Le premier pas est fait, la principale difficulté vaincue ; les enfants pourront être exercés tout aussitôt à augmenter ou à diminuer d'une unité les quantités comprises entre 6 et 10. Mais encore ici il faut éviter la précipitation et ménager dans

la suite des leçons une gradation lente, mesurée à la force intellectuelle du jeune auditoire.

Voici du reste le plan que nous proposerions de suivre pour l'ordre et la succession des chapitres.

Ajouter ou retrancher 1, dans la série des nombres compris entre 5 et 10. — Ajouter ou retrancher 2, dans la même série — Ajouter ou retrancher 3, puis successivement 4, 5, 6, 7, 8 ou 9.

Ces leçons seront entremêlés de nombreuses récapitulations, afin de revivifier le souvenir de ce qui aura été enseigné précédemment.

Pour fixer l'attention mobile des écoliers sur le travail qui se fait en commun, on aura soin d'écrire chaque série de calculs au tableau noir, en adoptant de préférence la disposition en colonnes, d'après le modèle qui suit :

7 + 1 =	8 = 4 + .	7 + . = 9	. + 7 = 10
2 + 5 =	9 + 1 =	5 + . = 10	6 — . = 4
9 — 4 =	6 + 3 =	10 = 6 + .	9 — 3 =
10 = 5 + .	8 — 2 =	6 + 3 =	8 + 1 =

On s'arrêtera à chaque opération jusqu'à ce qu'elle soit devenue familière aux jeunes élèves; on ne dépassera pas la première dizaine avant que ceux-ci ne soient rompus à tous les artifices du calcul. Le maître ne saurait trop insister sur ces notions préliminaires, s'il veut asseoir les connaissances de l'enfant sur des bases solides et durables. Rappelons-nous de plus que les enfants ne se meuvent à l'aise que lorsqu'ils ont été exercés longuement sur des quantités dont l'étendue est à leur portée immédiate. C'est l'oubli de ces deux règles élémentaires qui produit tous les jours les plus fâcheux effets et crée des obstacles qui rebutent les meilleures volontés.

Toute la science des nombres repose d'ailleurs sur la connaissance de ces notions fondamentales que les élèves doivent posséder de manière que rien ne les arrête, que rien ne leur présente des difficultés, qu'ils se rendent un compte parfait de l'accroissement et de la diminution des nombres dans la première dizaine. Le maître ne saurait trop multiplier les exemples, en les graduant avec attention, avec patience, et en ayant

constamment soin de suivre des procédés qui soient de nature à répandre quelque charme sur la leçon. Il va sans dire que parallèlement à ces opérations abstraites, il posera aux enfants de petits problèmes à résoudre. « Ces questions, qui nécessairement suivront le mécanisme du calcul, seront toutes d'une grande simplicité et empruntées à la sphère d'activité où se meut le jeune calculateur. »

Afin de mieux préciser notre pensée et de faire bien comprendre toute l'importance que nous attachons à une marche lente et graduée, nous proposons les exercices récapitulatifs suivants, dont la solution donnera aux maîtres la mesure des progrès obtenus dans leur classe.

. + 3 = 10	8 + . = 9	. + 2 = 8	2 + 7 =
7 + . = 9	. + 3 = 7	8 + . = 10	6 − . = 4
9 − . = 4	. + 2 = 7	3 − . = 1	8 = 2 + .
8 − . = 3	5 − . = 3	6 + =	9 = 1 + .
. − 7 = 2	. − 2 = 8	8 − 5 =	. + 3 = 8
. − 4 = 5	. − 3 = 4	7 − . = 5	7 − 3 =
7 + 2 = .	4 + 5 =	3 + . = 9	8 − . = 2

L'enfant habitué par des milliers d'exercices à se rendre compte de toutes les combinaisons qui figurent dans le tableau précédent, et capable d'y répondre sans tâtonnements, sans effort, sera certainement bien préparé à poursuivre la science des nombres.

Ajoutons que toute la suite du calcul aura pour base cette première assimilation, qui décide irrévocablement des bons ou mauvais résultats de l'enseignement, suivant que le maître y aura appliqué plus ou moins bien l'attention des élèves. Cette méthode nous semble avoir également pour effet de réduire à un nombre insignifiant les exceptions aujourd'hui si nombreuses de personnes qui n'aiment pas le calcul ou qui se montrent peu habiles dans la pratique des opérations ou la résolution des problèmes.

Voici l'enfant arrivé à la dizaine. Il s'agit de lui faire connaître la formation et la composition des quantités 11, 12, 13, . . . 20. C'est ici que le boulier-compteur sera indispensable, et nul autre procédé intuitif ne saurait le remplacer; mais au lieu de

faire compter machinalement la série des nombres de 10 à 20, il y aura avantage à faire étudier chaque nombre séparément, en insistant sur le même jusqu'à ce que tout obstacle soit vaincu.

Soit 11. Nous écrivons au tableau 10 + 1 = 11 ; puis nous avançons les dix boules de la première tringle et une de la seconde, en disant : *dix plus un donnent onze.*

Cette explication sera suivie d'une série de questions et d'interrogations.

Comptez 10 boules et 1 boule. — Combien y a-t-il de dizaines et d'unités dans 11 boules? — Écrivez onze en chiffres? — Quels chiffres met-on pour écrire onze? — Combien d'unités a-t-on ajoutées à 10 ou à la dizaine pour avoir 11? — De combien 11 est-il plus grand que 10? — De combien 10 est-il plus petit que 11? — Combien faut-il ajouter à 10 pour avoir 11? — De quoi est formé le nombre 11? — Si l'on diminue 11 d'une unité, que reste-t-il? — Si l'on ajoute 1 plume à 10 plumes, combien en a-t-on? — Combien font 10 plus 1? — Combien donnent 11 moins 1? — A quoi est égal 11?

En répétant les mêmes questions sur chacune des quantités comprises entre 10 et 20, nous préparerons l'esprit aux diverses relations des nombres, et nous le familiariserons avec la composition intime des quantités numériques. Cet exercice est la base de tout l'édifice à élever, et il convient de s'y arrêter plus longtemps qu'on n'a coutume de le faire en général. Négliger de s'en occuper sérieusement, c'est se condamner d'avance à rendre le progrès sinon impossible, au moins très-difficile.

Le tableau suivant servira de modèle pour la forme à donner aux différents devoirs écrits qui termineront chaque leçon.

10 + 1 =	10 + 4 =	15 = 10 + .	10 + . = 13
10 + 2 =	10 + 6 =	11 = 10 + .	10 + . = 19
10 + 3 =	10 + 3 =	19 = 10 + .	10 + . = 11
10 + 4 =	10 + 10 =	13 = 10 + .	10 + . = 20
10 + 5 =	10 + 8 =	20 = 10 + .	10 + . = 18
10 + 6 =	10 + 5 =	12 = 10 + .	10 + . = 14
10 + 7 =	10 + 9 =	17 = 10 + .	10 + . = 15
10 + 8 =	10 + 1 =	14 = 10 + .	10 + . = 12
10 + 9 =	10 + 2 =	18 = 10 + .	10 + . = 16
10 + 10 =	10 + 7 =	16 = 10 + .	10 + . = 17

Ces notions étant acquises, l'enfant sera exercé à ajouter ou à retrancher l'un des neuf premiers nombres dans la limite de 10 à 20. Ici se présente une des plus grandes difficultés pour l'enseignement qui nous occupe, et il faut que le maître la tranche sans détour, sans hésitation.

Comment mettrons-nous, en effet, notre jeune disciple à même de calculer les résultats obtenus en ajoutant à 11 l'un des nombres 1, 2, 3....9 ; à 12 l'un des nombres 1,2,3....8, etc. ; ou en retranchant 1, 2, 3....9 de 20 ; 2, 3, 4....8 de 19, etc.

Si nous lui demandons combien font 13 et 5, il comptera sur ses doigts, et, deux fois sur trois, il trouvera un résultat faux. Si nous lui faisons retrancher 8 de 19, son embarras sera bien plus grand encore, et malgré la lenteur de la solution, il est rare que sa réponse ne soit pas erronée.

A quoi cela tient-il ? C'est que l'enfant, au lieu d'arriver au résultat demandé par le raisonnement le plus simple et le chemin le plus court, aura cherché le salut dans les calculs compliqués de la science pure. Il n'a pas su deviner que le nombre 13 est composé de 10 plus 3, et qu'ajouter 5 à 13 revient tout simplement à réunir 5 à 3 et à joindre le résultat ainsi obtenu à la dizaine.

Au lieu d'envisager 19 comme étant composé de 10 et 9, et de retrancher 8 de 9 pour ajouter le résultat à la dizaine, l'enfant aura eu recours à la voie par emprunt ou à tout autre artifice de ce genre, et son inexpérience se sera peut-être traduite par une réponse fausse.

Les exemples précités font voir que les additions et les soustractions peuvent s'effectuer en deux opérations auxquelles nous initie le boulier-compteur. Et notons bien qu'il n'y a rien de machinal à procéder de la sorte, puisque le travail du jeune calculateur sera essentiellement concret, intellectuel, tout étant ramené, en définitive, à savoir opérer dans la première dizaine et à connaître la composition intime des nombres 11, 12, 13.... 20.

Soit encore 9 + 5, et l'inverse 14 — 5.

Ici surtout le bouclier-compteur se prêtera admirablement à la démonstration sensible de l'opération, tout en permettant d'effectuer celle-ci en deux fois.

Pour ajouter 5 à 9, l'élève avancera d'abord neuf boules, auxquelles il joindra ensuite la dixième qui reste sur la première tringle; puis il complétera l'opération en avançant quatre autres boules prises sur la seconde rangée; le calcul sera ainsi de nouveau ramené à la connaissance des notions préliminaires: car il se réduit en réalité à savoir que $5 = 1 + 4$.

La question inverse $14 - 5$ est tout aussi simple. Après avoir compté 14 boules, l'élève en retranchera d'abord 4 de la série, puis il achèvera l'opération en séparant l'une des boules que contient la première tringle; le résultat final sera 10 moins 1 ou 9.

Le système de décomposition des nombres en deux parties est applicable à toutes les dizaines; comme on a pu le remarquer, il réduit le mécanisme des opérations à une grande simplicité; de plus, il fournit aux enfants le moyen de calculer avec sûreté, intelligence et rapidité.

A notre avis, les maîtres auraient tort de négliger une voie à la fois si méthodique et d'une application si facile, qui sera d'ailleurs la meilleure préparation au calcul écrit proprement dit.

Hâtons-nous d'ajouter que les résultats fournis par cette méthode ne seront réellement profitables que si l'instituteur joint la parole à l'écriture et *vice versâ.*

Tout exercice devra donc être écrit jour par jour au tableau noir; les enfants rangés en demi-cercle liront, raisonneront, écriront comme s'il s'agissait de la résolution d'une équation algébrique. L'enseignement sera ainsi vivant, animé et d'autant plus intéressant que le maître saura appliquer les opérations abstraites à la résolution de petits problèmes.

Nous terminons le second degré de l'enseignement élémentaire du calcul, par un devoir récapitulatif dans lequel se trouvent pour ainsi dire condensées les diverses parties étudiées d'après notre méthode.

11 + 8 =	13 — 4 =	20 — 6 =	20 = 17 + .
12 — 8 =	20 — 4 =	7 + 6 =	19 = 15 + .
8 + 9 =	15 + 5 =	12 — 6 =	13 + . = 17
13 — 8 =	11 + 5 =	19 — 7 =	. + 9 = 18
4 + 8 =	12 — 5 =	11 + 7 =	11 + . = 17
11 + 9 =	15 — 6 =	20 — 7 =	. + 13 = 17
14 + 4 =	14 + 6 =	13 + 3 =	9 + . = 14

Un enfant de six ans (élève de la salle d'asile ou du cours préparatoire de l'école primaire) capable de résoudre instantanément les égalités ci-dessus, sera-t-il préparé suffisamment pour aborder avec intelligence les nombres supérieurs à 20 ? Telle est la seconde question que nous soumettons à tous les hommes pratiques, à tous ceux qui, de près ou de loin, ont pour mission de régler ou de dispenser l'enseignement élémentaire.

Si, dans la première année de la vie scolaire, l'enfant a été amené à se rendre un compte rationnel des nombres sur lesquels il opère, ne sera-t-il pas en possession d'un instrument sûr pour marcher dans la voie du progrès? Le travail de la réflexion, ordinairement si antipathique aux jeunes esprits, ne trouvera-t-il pas un stimulant actif dans les combinaisons variées que nous proposons de faire? Enfin, une étude ainsi ménagée ne donne-t-elle pas à l'élève la connaissance des vrais éléments d'une science qu'il a souvent tant de peine à comprendre? Ne lui fera-t-elle pas voir sur le-champ quelle espèce de règle il doit appliquer pour résoudre un problème?

Dans la pratique des affaires, les calculs à effectuer ne sont autre chose que des combinaisons de nombres que le raisonnement doit faire connaître. Appliquons-nous donc à exercer la faculté du raisonnement, et nous recueillerons au centuple le grain que nous aurons semé. Les difficultés seront aplanies et nos efforts ne tarderont pas à être couronnés d'un plein succès.

T. Frieh,

Inspecteur de l'enseignement primaire
à Ste-Menehould,
Auteur des Premières leçons de calcul.

III. — VARIÉTÉS

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Ainsi que nous l'avons annoncé dans notre numéro de décembre dernier, nous donnerons à l'avenir dans chacun de nos numéros une revue des progrès de l'instruction publique à l'étranger. Ce courrier mensuel ne pourra naturellement prétendre à tenir le lecteur au courant de tous les faits journaliers qui se produisent, tant en Europe qu'en Amérique, dans le domaine si vaste de la pédagogie. Nous nous contenterons, — et cela suffira, croyons-nous, pour le but que se propose notre publication, — de signaler les réformes importantes, les modifications législatives, les innovations heureuses qui peuvent intéresser la France. Lorsque quelque sujet d'actualité nous paraîtra mériter une étude plus approfondie, nous lui consacrerons un article spécial. Ainsi notre prochain numéro contiendra une étude sur la nouvelle loi hollandaise relative à l'instruction primaire.

Hollande. — La Hollande, on le sait, est l'un des pays où l'instruction primaire, objet de la sollicitude éclairée du gouvernement, est dans l'état le plus florissant. Bien que, dans le grand concours international du Champ-de-Mars, le royaume des Pays-Bas ne semble pas s'être préoccupé de s'assurer, par son exposition scolaire, la place qu'il aurait pu revendiquer (1), nous n'en devons pas moins recon-

(1) Voir, dans notre numéro d'août 1878, l'article relatif à l'Exposition des Pays-Bas, par M. d'Ollendon.

naître le zèle et le succès avec lequel, en Hollande, l'État, les communes et les particuliers travaillent au développement de l'éducation populaire. La loi nouvelle, qui est venue récemment compléter et améliorer celle de 1857, n'est pas encore entrée en vigueur ; mais il faut espérer que la disposition en vertu de laquelle l'État prend à sa charge un tiers des dépenses de l'instruction primaire, pourra être appliquée lors de l'adoption du budget de 1880.

Angleterre. — La Grande-Bretagne, comme la Hollande, n'occupait, sous le rapport scolaire, à l'Exposition universelle, qu'un rang secondaire. Un journal pédagogique de Londres, le *Schoolmaster*, exprimait l'autre jour en ces termes son regret de cette infériorité relative :

« Le matériel scolaire et les moyens d'enseignement tenaient plus de place à l'Exposition de Paris de 1878 que dans aucune des Expositions précédentes. Nous avons sous les yeux la liste complète des diplômes d'honneur, médailles et mentions honorables obtenus par les exposants de cette section. En parcourant le long catalogue des autorités et des particuliers auxquels ces distinctions ont été accordées, nous n'avons pu nous empêcher d'être frappés du petit nombre des exposants anglais. Il fallait bien s'attendre à voir la France l'emporter sur tous les autres pays, quant au nombre des récompenses, mais nous aurions difficilement supposé que les États-Unis auraient obtenu treize médailles d'or, et le Canada quatre, tandis que la seule qui ait été donnée à l'Angleterre est celle décernée au *School Board* de Londres pour sa carte scolaire de la métropole. L'examen de la liste des exposants qui ont reçu des médailles d'argent ou de bronze, ou des mentions honorables, ne donne pas des résultats plus réjouissants pour nous. Sur un total d'environ cinq cent soixante récompenses, la Grande-Bretagne n'en a que huit, tandis que le Canada n'en a pas moins de dix-neuf. Il est

inutile de prolonger ce parallèle. Au lieu d'obtenir, sinon le premier rang, du moins une place honorable, la Grande-Bretagne vient humblement à l'arrière-garde. Quelles qu'aient pu être les raisons qui nous ont réduits à cette position humiliante, nous espérons que pareille chose ne se renouvellera plus. Du moment où nous prenons la résolution d'exposer, nous devons faire en sorte de faire bonne figure. Nous espérons que le rang tenu par la Grande-Bretagne dans la section scolaire de l'Exposition de Paris, ne sera pas regardé comme donnant la mesure de l'intérêt qu'elle porte à la question de l'éducation. » (*Schoolmaster* du 11 janvier 1879) (1).

Nous sommes bien loin, quant à nous, de vouloir déprécier les remarquables efforts accomplis en Angleterre, depuis l'*Elementary Education Act* de 1870, pour donner une vigoureuse impulsion à l'instruction primaire, et nous comptons bien, dans un de nos prochains courriers, entretenir nos lecteurs des nouveaux progrès réalisés depuis quelque temps dans ce domaine par les autorités scolaires du Royaume-Uni (2).

Belgique. — Un intéressant article de M. Tandel, chef de division au gouvernement du Luxembourg belge (Voir *Revue pédagogique*, février et avril 1878), a exposé l'organisation actuelle de l'enseignement primaire en Belgique. Depuis le moment où cet article a été écrit, un nouveau projet de loi sur l'instruction primaire a été élaboré par le ministère libéral, et il doit être en ce moment présenté au parlement. Nous rendrons compte, dans notre prochain courrier, des débats qui vont s'engager à ce sujet, et qui

---

(1) Voir, dans notre numéro de juillet 1878, l'article relatif à l'exposition de l'Angleterre et du Canada, par M. Audley.

(2) La *Revue pédagogique* a déjà publié, dans ses numéros de janvier, février et juin 1878, d'intéressants articles sur l'instruction dans ce pays.

seront attentivement suivis en Belgique par tous ceux qui s'intéressent à la cause de l'éducation.

Allemagne. — La Prusse ne possède encore ni un ministère spécial de l'instruction publique, — les affaires scolaires sont placées sous la direction du Ministre des cultes, — ni une loi sur l'instruction publique. La situation matérielle des instituteurs y laisse beaucoup à désirer, et des plaintes incessantes se font entendre à ce sujet; mais l'état précaire des finances du royaume n'a pas permis jusqu'à présent d'introduire aucune amélioration à ce triste état de choses. Un député, membre du parti progressiste, M. Paur, a appelé, dans la séance du 17 décembre de la Chambre des représentants, l'attention du gouvernement sur la détresse dans laquelle se trouvent les instituteurs retraités, et il a demandé : si le gouvernement peut donner l'assurance que la loi sur l'instruction publique, attendue depuis si longtemps, sera présentée enfin dans la prochaine session; et, en cas de négative, si le gouvernement est disposé, en attendant, à régulariser et à améliorer par une loi spéciale la situation des instituteurs primaires retraités. M. Paur a cité à ce sujet des chiffres significatifs. La pension actuelle d'un instituteur retraité consiste tout simplement, aux termes d'un rescrit ministériel qui date déjà de 1819, dans le tiers de son traitement antérieur : et ce tiers est prélevé sur le traitement touché par le successeur de l'instituteur admis à la retraite.

Il est vrai qu'en 1858 et 1863, le Gouvernement prussien a décidé que, là où il y aurait nécessité absolue, l'autorité de district devrait chercher à venir en aide aux instituteurs pensionnés, au moyen de subsides spéciaux : mais l'amélioration ainsi réalisée a été bien peu de chose. En effet, d'après une statistique remontant à 1872, sur 2,843 instituteurs retraités, 826 ne touchent qu'une somme annuelle inférieure à 50 thalers (187 fr. 50 c.), 615 reçoivent

entre 50 et 75 thalers, 479 de 75 à 100 thalers, 696 de 100 à 150 thalers, 376 de 150 à 200 thalers, et 441 seulement recevaient une pension supérieure de 200 thalers (750 fr.). Puis, ce n'est pas seulement l'instituteur retraité qui souffre de l'application de ce fâcheux système, mais son successeur, qui voit ainsi diminuer d'un tiers son traitement déja insuffisant. Il est grand temps, dit avec raison M. Paur, de mettre un terme à cette injustice, et de venir sérieusement en aide à ceux qui consacrent leur modeste existence à la tâche si noble et si pénible de l'instruction du peuple.

Le Ministre des cultes, M. Falk, a répondu qu'il s'intéressait autant que personne au sort des instituteurs, mais qu'il n'était possible, tant qu'une réforme financière n'aurait pas accru les ressources de l'État, d'inscrire au budget aucune dépense nouvelle. C'est le même motif qui oblige le gouvernement à renvoyer indéfiniment la présentation d'une loi sur l'instruction publique.

Après avoir entendu ces déclarations du Ministre, la Chambre, sans insister, a passé à l'ordre du jour.

Dans l'espoir, sans doute, de voir réaliser plus promptement les réformes jusqu'ici inutilement réclamées, la *Vossiche Zeitung* de Berlin demande la création d'un ministère spécial de l'instruction publique.

L'espace restreint dont nous disposons ne nous perme pas de parler cette fois de la loi scolaire votée il y a quelque mois par les Chambres portugaises, ni de la motion faite au Sénat espagnol par M. Becerra en faveur de l'instruction obligatoire et gratuite. Nous aurons à nous occuper aussi d'un rapport publié récemment par le chef du département de l'intérieur de la Confédération suisse, au sujet de l'opportunité d'une loi fédérale destinée à régler l'instruction primaire dans toute l'étendue de la Confédération. La Constitution suisse de 1874 (art. 24) déclare que c'est aux cantons à pourvoir à l'instruction primaire ; mais elle

remet en même temps à l'autorité fédérale le soin de prendre des mesures contre les cantons qui ne satisferaient pas à leurs obligations sous ce rapport. Le principe contenu dans cet article appelle, semble-t-il, la confection d'une loi déterminant la manière dont le contrôle de la Confédération doit s'exercer. Les cantons allemands paraissent généralement favorables à cette interprétation et à l'extension des attributions du pouvoir central qui en résultera nécessairement ; tandis que la Suisse française, surtout dans sa partie catholique, lui est opposée. Nous aurons prochainement l'occasion de revenir sur ce sujet.

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié sous la direction de M. Buisson.

La *Revue pédagogique*, dans son numéro de mars 1878, a annoncé l'apparition de cet ouvrage, parvenu aujourd'hui à sa 26e livraison, et comprenant déjà plus de 800 pages de texte imprimé en petits caractères et sur deux colonnes. Si l'on ajoute que, quelque considérable que soit la partie qui a vu le jour, les auteurs de cette publication n'ont pas terminé encore la lettre *C*, on jugera facilement de l'importance de l'œuvre entreprise.

Cet ouvrage, sous le titre modeste de *Dictionnaire*, est une véritable encyclopédie de toutes les connaissances relatives à la science de l'enseignement et à l'administration de l'instruction publique ; nulle œuvre, dans le domaine de l'éducation, n'est appelée à faire plus d'honneur à ses auteurs.

Un dictionnaire se prête peu à une analyse, surtout lorsque sa publication n'est pas terminée ; on comprendra sans peine que nous n'en fassions pas un compte rendu. Nous nous contenterons de faire connaître les titres des

principaux articles de la première partie, en les groupant par ordre de matières. Pour aujourd'hui nous nous en tiendrons à la lettre *A*, c'est-à-dire aux 166 premières pages de la publication que nous avons sous les yeux.

1° *Législation scolaire*. Les articles relatifs à la législation scolaire sont presque tous dus à MM. de Resbecq, Armagnac et Brouard. Signalons les mots : *abonnement, absences, académies, administration, admission* des enfants dans les écoles, *adultes, aiguille* (travaux à l'), *appel* devant le conseil supérieur, *apprentis* (instruction des), *archevêque et évêque, architecte, archives, arrêtés, aumôniers, autorités scolaires, avancement, avis.*

2° L'*Histoire de l'enseignement* en France est représenté par d'intéressants articles de M. Maggiolo : *abbatiales* (écoles), *Alcuin, Ariège, arrêts des parlements* relatifs aux petites écoles, *Assemblées nationales;* auxquels il faut ajouter les articles faits sur les départements de l'*Ain, Aisne, Allier, Basses-Alpes, Hautes-Alpes, Alpes-Maritimes, Ardèche, Ardennes, Aube, Aude, Aveyron;* sur l'*Algérie*, l'*Auvergne* et l'*Alsace-Lorraine*. Ces études locales sont généralement faites par les inspecteurs d'académie.

3° Dans la partie pédagogique, nous relèverons principalement les mots *abaque, abécédaire, abstraction, activité, analyse, Aristote, arithmétique, art, Athéniens, attention,* de MM. Buisson, Defodon, Demkès, Michel Bréal, Compayré et Sonnet.

4° Signalons enfin les articles sur les pays étrangers : l'*Allemagne*, par M. Michel Bréal ; l'*Angleterre*, par M. Buisson ; l'*Australie*, l'*Autriche*.

Nous ferons connaître, dans un prochain numéro, les articles principaux de la suite de cette remarquable publication.

E. O.

Le Gérant responsable : CH. DELAGRAVE.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 318-9.

REVUE PÉDAGOGIQUE

I. — PÉDAGOGIE GÉNÉRALE.

LE MOBILIER SCOLAIRE (1).

C'est en 1854 seulement qu'est parti des États-Unis le signal des réformes à apporter aux mobiliers usités jusqu'alors. Les études inaugurées en Amérique ont occupé ensuite les pédagogues et les médecins des divers pays de l'Europe; mais, malgré d'importants travaux publiés par les hommes les plus distingués, les résultats obtenus permettaient encore de dire jusqu'à ces derniers temps que la question était toujours pendante, et que la vraie formule de la table scolaire n'avait pas été établie d'une manière satisfaisante.

Construire une table et un banc tels qu'un enfant puisse s'y asseoir commodément et sans danger pour sa santé, afin de lire et d'écrire tour à tour pendant la durée d'une classe, semble au premier abord une chose bien simple; la question paraît bien claire pour le moins et susceptible de recevoir facilement une bonne solution, presque déter-

(1) Cet article est le résumé de la Conférence faite par l'auteur à la Sorbonne le 27 août dernier.

minée d'avance, à peu près uniforme partout et variable seulement dans quelques détails secondaires.

Étant donné, par exemple, un enfant dont la taille est de 1 mètre 25 centimètres, il semblerait que les proportions des parties essentielles dans tout modèle de table destinée à son usage devraient toujours se retrouver les mêmes à très-peu de chose près, quel qu'en soit le constructeur.

Eh bien, il n'en a jamais été ainsi jusqu'à présent et, à l'heure qu'il est, cet accord entre les diverses tables scolaires, qui devrait résulter de la nature même des choses, n'est encore réalisé nulle part.

Mon intention n'est pas de présenter ici ou d'énumérer et de décrire toutes les variétés de *tables-bancs* et de faire la critique ou l'éloge de chacune.

Quant à moi, j'ai relevé les mesures de presque toutes ces tables et j'ai ainsi recueilli une rare et curieuse collection de chiffres. Puis j'ai comparé tous ces chiffres entre eux, et le singulier résultat de cette comparaison a été de constater que, sur tant de modèles qui sont censés avoir été étudiés avec quelque soin, il n'y en a pas deux qui offrent des proportions semblables entre leurs parties. C'est ainsi que, pour une même hauteur du banc au-dessus du plancher, correspondant nécessairement à une certaine taille des enfants, on trouve le plateau de la table à des hauteurs au-dessus de ce banc offrant entre elles des écarts incroyables, qui vont parfois jusqu'à 12 ou 15 centimètres, et il en est de même de toutes les autres dimensions.

On ne peut guère excepter de cette critique générale que les tables qui ont été adoptées par le Musée pédagogique de Russie et qui ont figuré en 1876 à l'Exposition internationale d'hygiène de Bruxelles, celles du Ministère de l'Instruction publique de Belgique (*Fig. 1*), celles que le

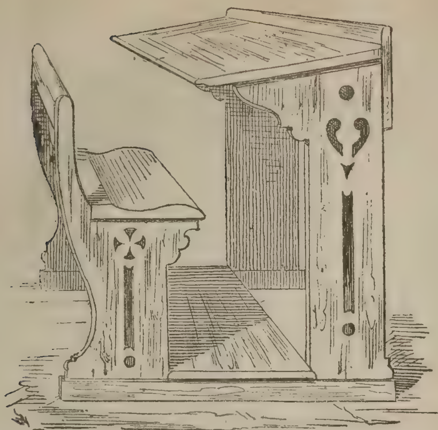


Fig. 1. — Table à 2 places du Ministère de l'Instruction publique de Belgique.

Luxembourg a présentées à l'Exposition universelle (*Fig. 2*), les modèles actuels de la Ville de Paris (*Fig. 3*), la table construite par Mlle Lecœur pour l'École alsacienne (*Fig. 4*), et le mobilier de M. Cardot (*Fig. 5*). Il n'existe pas, en

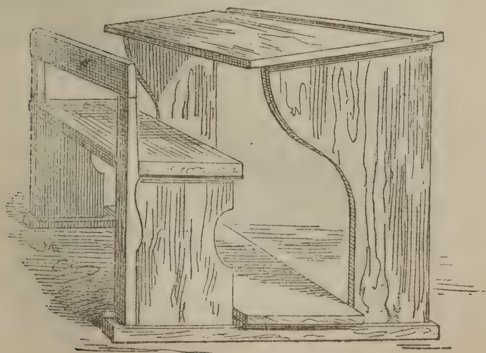


Fig. 2. — Table à deux places du Luxembourg.

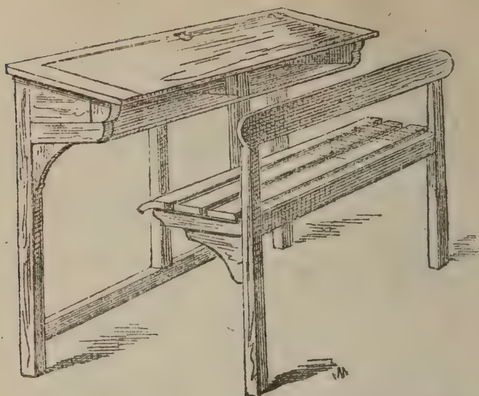


Fig. 3. — Table à deux places de la ville de Paris.

effet, entre les proportions de ces quelques mobiliers, d'écarts considérables.

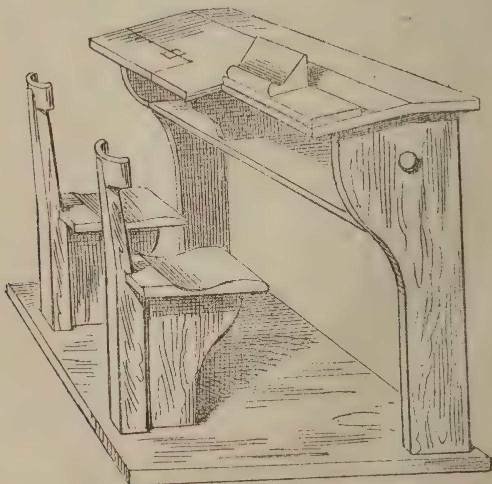


Fig. 4. — Table Lecœur, à 2 places, de l'École alsacienne.

Cette concordance suffirait, pour confirmer l'idée qu'en tenant compte de certaines données bien choisies il est possible d'obtenir pour les mêmes tailles d'enfants des solutions à peu près identiques.

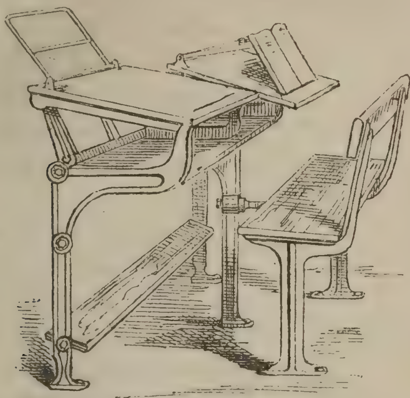


Fig. 5. — Table Cardot, à 2 places (pied en fer).

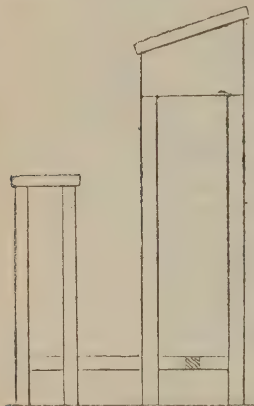
Il est certain, en effet, qu'étant donnée la structure générale des enfants, les lois de l'anatomie et de la physiologie, appliquées à la station assise sur une table–banc destinée à la lecture et à l'écriture, peuvent fournir des règles fixes et sûres pour la construction du mobilier scolaire. J'ajoute que l'observation de ces règles est indispensable au bien-être et à la santé de l'écolier, et que l'arbitraire mis à leur place, comme cela arrive si fréquemment, peut produire les effets les plus fâcheux.

Il ne m'appartient pas d'expliquer en détail toutes les causes anatomiques et physiologiques de ces effets déplorables.

Je me contenterai de signaler les accidents qui peuvent se produire et qu'il faut éviter, et de montrer qu'ils sont

la conséquence inévitable de l'emploi d'une table mal construite.

Les mauvaises tables, il faut l'avouer, ont été jusqu'à présent les plus répandues dans les écoles; il n'est pas un instituteur qui ne les connaisse parfaitement.


Fig. 6.

La *Fig. 6* représente assez exactement le profil d'une table que j'ai vue récemment dans une école et qui n'est pas encore la plus mal disposée que l'on puisse trouver.

Cette table a six places, le banc est sans dossier et se compose d'une barre large de 14 c., de l'arête antérieure de ce banc à l'arête postérieure du pupitre il y a une distance horizontale de 13 c., le pupitre a 25 c. d'arrière en avant, enfin le banc est élevé de 45 c. au-dessus du plancher et l'arête postérieure de la table de 80 c.: la hauteur du pupitre au-dessus du siége est donc de 35 c. Il n'y a aucune exagération à dire que c'est là un véritable instrument de supplice pour nos pauvres écoliers.

L'enfant assis n'a aucun point d'appui en dehors de cette planche étroite sur laquelle il repose ; au bout de peu de temps il ne pourra plus s'y tenir droit: séparé du pupitre par un large intervalle, pour y chercher un appui il s'avancera au bord du banc, se penchera en avant, élèvera ses coudes presque au niveau de ses épaules afin de les poser sur la table; puis, sa tête n'étant plus soutenue, il l'appuiera sur ses deux poings réunis sous le menton;

alors l'épine dorsale est courbée en avant, les deux épaules sont relevées au niveau des oreilles, et, pour que la tête reste à peu près droite, le cou violemment repoussé en arrière est comme brisé; l'œil enfin ne se trouve plus qu'à 15 centimètres environ du pupitre (*Fig.* 7). Voilà pour la lecture.



Fig. 7.

S'agit-il d'écrire, l'enfant va encore s'avancer au bord du banc et, afin de ne pas glisser à terre, chercher un soutien sur la table. Mais pour écrire il faut que les mouvements du bras droit restent libres : tout le poids de la partie supérieure de son corps va donc se porter sur le bras gauche, le coude et l'avant-bras posés sur le pupitre, l'épaule gauche relevée et la droite abaissée, et, comme une telle posture n'est pas tenable longtemps, peu à peu le coude et l'avant-bras gauche s'avanceront sur le pupitre,

et la tête se renversera sur l'épaule gauche, et en même temps le cou se tordra vers la droite pour que le regard puisse encore rencontrer le cahier placé sous la main droite (*Fig. 8*). Dans cette position les vertèbres lombaires



Fig. 8.

seront inclinées en avant, les dorsales portées à gauche et les cervicales renversées à droite, la colonne vertébrale formera presque un Z renversé, et l'œil se trouvera à 15 centimètres à peine du cahier.

Il arrivera encore que l'enfant posera son cahier en travers de la table et, se tournant complétement de côté, ne sera plus assis que sur la cuisse gauche : pour écrire il portera tout l'avant-bras droit sur le pupitre et alors le poids entier de son corps incliné en avant et renversé à gauche sera soutenu par la cuisse gauche sur laquelle il

appuiera le coude gauche, la main du même côté étant accrochée par les doigts à l'arête de la table sur le bord du cahier (*Fig. 9*).



Fig. 9.

Toutes ces postures vicieuses sont trop connues pour qu'il soit nécessaire de m'y arrêter. Ce qu'il importe de savoir et ce que l'on ne saurait trop signaler, ce sont les dangers auxquels elles exposent nos pauvres enfants. On est souvent porté à attribuer ces mauvaises attitudes à leur mollesse, à leur indolence ou à la négligence des maîtres. La vérité, c'est qu'elles sont l'effet inévitable d'un mobilier scolaire défectueux. L'enfant, dans l'impossibilité d'y trouver sans fatigue une position convenable, est condamné à toutes ces contorsions et elles passent bientôt chez lui à l'état d'habitude. Or, à un âge où le squelette n'est pas encore consolidé, où par conséquent

les articulations n'offrent que peu de résistance, elles peuvent promptement devenir un obstacle sérieux au développement normal et la cause de désordres irréparables.

L'estomac, le cœur, les poumons, les intestins, constamment comprimés lorsque le corps est replié sur lui-même, sont gênés dans leur fonctionnement ; la santé générale s'en ressent et le résultat final peut être une constitution détériorée pour toute la vie ; la taille est déviée, les épaules sont développées inégalement et l'une des deux devient plus volumineuse et plus haute que l'autre ; les yeux enfin, regardant sans cesse à des distances trop courtes, sont modifiés progressivement et arrivent au bout de quelque temps à la myopie, qui n'est presque jamais un état que l'enfant apporte en naissant et qui généralement est acquise par l'habitude de voir de trop près pendant les années de séjour à l'école.

En résumé : déviation de la taille, déformation des membres, altération de la santé générale et myopie, telles peuvent être les déplorables conséquences de l'usage d'une mauvaise table scolaire. A quel degré, jusqu'à quel point s'étendent ces conséquences ? Quel est le nombre des victimes? C'est ce qui n'a pas encore été observé en France d'une manière rigoureuse. Le docteur Riant toutefois, comme médecin d'écoles dans le département de la Seine, le docteur Dally, qui s'est occupé aussi de l'hygiène scolaire et qui se consacre particulièrement au redressement de toutes ces déformations, et quelques spécialistes, leurs confrères, pourraient sans doute fournir des renseignements à ce sujet ; pour ce qui concerne les filles, les couturières savent bien à quoi s'en tenir. Quoi qu'il en soit, si la question n'a pas encore été étudiée dans notre pays avec toute la précision désirable, personne n'ignore l'im-

portance des fâcheux effets que produisent chez les enfants les mauvaises attitudes lorsqu'elles deviennent habituelles.

M. le docteur Guillaume, de Neuchâtel en Suisse, a publié (1) les résultats de ses observations personnelles à cet égard. Sur 350 garçons, il a rencontré 62 cas de déviation de la colonne vertébrale, et sur 381 jeunes filles, 156 cas à des degrés plus ou moins avancés. De tels chiffres sont effrayants et, en admettant même qu'ils comprennent un certain nombre de déviations très-peu prononcées, ils n'en sont pas moins l'expression d'un fait extrêmement grave : plus de 40 0/0 parmi les filles, et parmi les garçons, près de 20 0/0 seraient devenus contrefaits à l'école.

Le docteur Eulenburg, de Berlin, qui a étudié la même question, déclare que, sur 300 cas de déviation de la colonne vertébrale, 267 doivent être attribués à des causes scolaires, c'est-à-dire près de 90 0/0 de la totalité.

Le docteur Frey, de Zurich, estime que les 3/4 des cas (300 sur 400) proviennent de l'école.

Ce qui n'est pas douteux, c'est que, si tous les écoliers heureusement ne sont pas voués à sortir de l'école *contrefaits* ou *myopes*, il y en a beaucoup qui n'échapperont pas au danger des tables mal disposées : ce sont tous les enfants d'un tempérament naturellement maladif, les lymphatiques, les anémiques, et, chez les filles, toujours d'une constitution plus délicate, ce sera quelquefois le plus grand nombre.

Telle est la vérité. La conclusion, c'est qu'il est indispensable que les tables scolaires soient vraiment faites

(1) *Hygiène scolaire*. Genève, 1865.

pour l'usage auquel elles sont destinées, c'est qu'il faut à tout prix proscrire celles qui seront reconnues défectueuses, c'est qu'il faut, en matière de mobilier scolaire, renoncer aux solutions de fantaisie, aux combinaisons arbitraires; c'est qu'il faut enfin, pour obtenir la meilleure solution possible, consulter, à côté de l'instituteur, le médecin et, en dernier lieu seulement, l'architecte.

J'ai dit qu'il fallait interroger les médecins; mais, à l'étranger, sinon en France, ils ont déjà répondu, et les conclusions communes auxquelles sont arrivés dans des pays différents tous les spécialistes éminents qui, depuis une quinzaine d'années, ont étudié la question, Schreber, Passavant, Fahrner, Guillaume, Parow, Eulenburg, Frey, Buchner, Flinzer, Schildbach, Liebreich, Erisman, etc., ont pu déjà être résumées en quelques formules simples qui contiennent les règles les plus importantes à observer dans la construction des tables scolaires.

Ces formules ont été établies récemment avec le plus grand soin par M. Cardot, ancien adjoint à la mairie du XXe arrondissement de Paris.

Avant d'examiner les modèles de M. Cardot, il importe de savoir d'après quels principes ils ont été construits et de connaître les conditions à remplir, pour qu'une *table-banc* soit réellement accommodée aux écoliers.

A cet égard tous les hygiénistes sont tombés d'accord.

L'enfant étant assis sur le banc, il faut *que ses pieds reposent en plein sur le plancher, la jambe étant perpendiculaire au sol, la cuisse formant un angle droit avec la jambe et le tronc formant un autre angle droit avec les cuisses (Fig. 10);*

Il faut aussi, afin que le poids du tronc ne repose pas

tout entier sur une surface d'appui trop restreinte, ce qui amènerait promptement la fatigue, *que le banc soit assez profond pour supporter la plus grande partie de la longueur de la cuisse;*

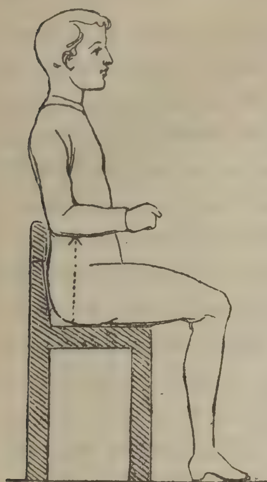


Fig. 10.

Il faut enfin, pour que la partie inférieure de la colonne vertébrale ne soit pas trop chargée par le poids du tronc, *que le banc soit muni d'un dossier sur lequel l'enfant trouve un appui vers la région lombaire.* S'il était plus élevé et s'il atteignait les épaules, le dossier gênerait les mouvements du thorax, qui n'aurait plus la faculté de se déplacer qu'en s'inclinant en avant ou de côté et ne pourrait jamais, en se portant en arrière, prendre les positions qui sont les plus favorables à la dilatation si salutaire de la face antérieure de la poitrine.

Ces diverses conditions étant connues, pour construire un banc que devrez-vous faire?

Vous ne songerez plus à imaginer des dimensions de fantaisie : vous prendrez sur l'enfant lui-même les mesures nécessaires.

Après l'avoir fait asseoir sur un siége où il pourra être placé commodément, vous mesurerez d'abord la hauteur de sa jambe (du plancher au-dessous de l'articulation du genou), qui sera exactement la hauteur à donner au banc au-dessus du plancher.

Vous mesurerez ensuite la longueur de la cuisse ou du fémur, afin de déterminer la dimension du banc d'ar

rière en avant, laquelle devra être supérieure à la moitié et égale aux trois cinquièmes au moins de la longueur mesurée.

Enfin, pour fixer la position du dossier, vous prendrez la hauteur de ses reins au-dessus du siége et, afin d'éviter les erreurs dans cette mesure, vous pourrez choisir comme point de repère le niveau de la saillie des hanches : la hauteur de ce point, correspondant à la partie inférieure de la région lombaire, devra être augmentée de quelques centimètres pour donner le niveau de l'arête supérieure du dossier.

Sur un banc construit de la sorte l'enfant sera aussi bien assis que possible, et une station un peu prolongée ne lui fera éprouver aucune fatigue. Sans perdre ses points d'appui sur le plancher, sur le siége et sur le dossier, il pourra faire assez de mouvements pour conserver longtemps la même attitude et ne pas éprouver le besoin d'en chercher une autre à l'aide des contorsions dont nous avons parlé.

Les proportions du banc étant arrêtées, on aura à déterminer de même la position par rapport au banc et les diverses dimensions de la table.

Les conditions à remplir sont les suivantes :

Soit pour écrire, soit pour lire, l'enfant une fois assis ne devra pas être obligé de se déplacer ; il faut *qu'il puisse rester appuyé au dossier du banc ;* il faut *que ses deux épaules demeurent constamment sur une même ligne horizontale,* ce qui exige que ses deux bras occupent toujours des positions à peu près symétriques par rapport à la face antérieure de la poitrine.

S'agit-il d'écrire (*Fig. 11*), il faut que, les deux coudes étant portés un peu en avant, les avant-bras un peu relevés rencontrent naturellement la surface du pupitre, sur lequel

ils doivent reposer jusqu'à moitié environ de leur longueur à partir du poignet. Il faut enfin que l'inclinaison

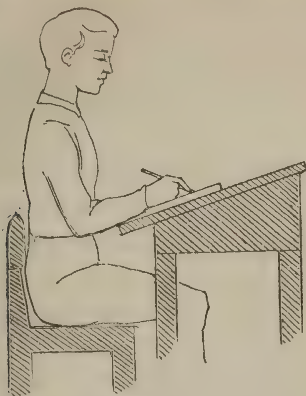


Fig. 11.

du pupitre soit entre 15 et 20 degrés pour que, la tête restant droite, le rayon visuel rencontre le cahier sous un

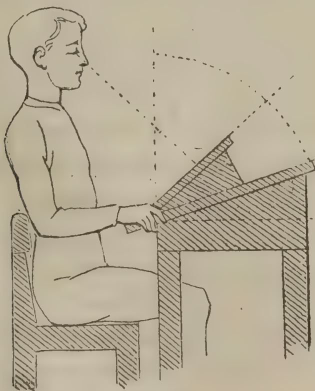


Fig. 12.

angle aussi peu différent que possible de l'angle droit ; autrement, la vision sous un angle trop ouvert deviendrait

pour les yeux la cause d'un effort pénible, ou bien la tête s'inclinerait de façon à fatiguer promptement les vertèbres cervicales. Ces diverses conditions exactement remplies auront pour conséquence que l'œil se trouvera à environ 25 ou 30 centimètres du pupitre, ce qui est précisément la distance qui convient pour la vision normale.

S'agit-il de lire (*Fig. 12*), la position doit être la même à peu de chose près ; seulement les coudes sont ramenés dans la même verticale que les épaules et, les deux mains portées à droite et à gauche jusqu'aux bords latéraux du pupitre ; il convient que l'enfant, fortement appuyé au dossier, se cambre légèrement en arrière, ce qui, avec l'écartement des avant-bras, permet à la poitrine de se dilater librement. Il faut enfin que le livre soit toujours incliné à 45° pour que le rayon visuel le rencontre perpendiculairement. Il est reconnu que de cette façon la lecture ne produira aucune fatigue pour les yeux qui se trouveront encore placés à 25 ou 30 centimètres du livre.

Du moment où les conditions à remplir sont ainsi déterminées, les dimensions de la table et sa position par rapport au banc sont fixées d'avance. L'arête postérieure du pupitre doit être à un niveau un peu plus élevé que le coude placé naturellement, c'est-à-dire à mi-hauteur entre le niveau des reins ou de la hanche et celui du creux de l'estomac. Si vous mesurez sur l'enfant assis la hauteur du creux de l'estomac au-dessus du plancher, en rapprochant cette hauteur des mesures déjà prises pour le banc, vous pourrez déterminer exactement la hauteur de l'arête postérieure de la table au-dessus du plancher et du siége, et vous en déduirez les autres dimensions : la hauteur de l'arête antérieure de la table résultera nécessairement de l'inclinai-

son qui sera adoptée entre 15 et 20°, soit 18 degrés, et de la dimension du pupitre d'arrière en avant, dimension qui devra être fixée entre 35 centimètres pour les plus petits modèles et 45 centimètres pour les plus grands.

Les dimensions de la table étant ainsi obtenues, il ne restera plus à déterminer que sa position par rapport au banc. Rien n'est plus simple; mais avant d'y arriver je dois m'arrêter un instant pour signaler une erreur dans laquelle on est tombé et qu'il sera important d'éviter.

Nous avons vu que, dans le premier modèle que j'ai tracé (*Fig. 6*), il existait entre la table et le banc un intervalle considérable, et nous avons constaté que c'était là en grande partie la cause des mauvaises positions prises par les écoliers. Cet intervalle, qui a pour mesure la distance horizontale entre l'arête antérieure du banc et l'arête postérieure de la table, avait été réservé pour permettre aux enfants de circuler et de se tenir debout entre la table et le banc, ce qui était utile avec les longues tables à 4, 6, 8 ou 10 places dont on faisait usage; de même qu'il était utile alors que le banc n'eût pas de dossier, afin que chaque enfant pût, en enjambant le siége, entrer à sa place et en sortir sans déranger tous ses camarades. Ces avantages pouvaient être considérés comme nécessaires; mais que d'inconvénients en échange!

Il n'est plus douteux aujourd'hui pour personne qu'un dossier ne soit absolument indispensable; mais cet intervalle entre la table et le banc, cette distance horizontale dont nous avons parlé, est-ce aussi un élément nécessaire? C'est ce que nous allons voir.

Frappés de ses inconvénients, certains constructeurs l'ont d'abord réduite; puis on s'est demandé jusqu'à quel

point on pouvait la diminuer. Les réformateurs les plus hardis ont été jusqu'à la supprimer complétement; d'autres ont vu là une exagération et l'ont maintenue quand même en la réduisant à 2, 3, 4 ou 5 centimètres; en même temps quelques novateurs audacieux jusqu'à la témérité soutenaient que la supprimer ne suffisait pas et, dans les modèles qu'ils proposaient, elle était *négative*, c'est-à-dire que l'arête antérieure du banc se trouvait sous la table au delà de la verticale tombant de l'arête postérieure du pupitre. Bref, ce malencontreux intervalle entre la table et le banc, malgré tous ses inconvénients, a pris une telle importance qu'il en est résulté un sens nouveau du mot « distance ».

Aujourd'hui, dans le langage des constructeurs scolaires, *distance* tout court a un sens complet et, comme s'il s'agissait d'une réalité inséparable du mobilier d'école, désigne la *distance horizontale entre le banc et la table.*

Pour juger s'il y a là en effet une réalité quelconque digne de tant d'honneur, qu'y avait-il à faire? Encore ce qu'a fait M. Cardot. Sans s'occuper de cette *distance* qu'il ne voyait pas au nombre des données dont il eût à tenir compte, il a mesuré, sur l'enfant appuyé au dossier du banc, l'épaisseur de son corps d'arrière en avant; à cette mesure il a ajouté quelques centimètres, et la longueur ainsi obtenue a été pour lui la dimension de l'intervalle nécessaire entre le dossier du banc et l'arête postérieure du pupitre.

En effet, lorsque la position de la table est ainsi réglée, les bras se trouvent tout naturellement dans la pose indiquée soit pour l'écriture, soit pour la lecture; le corps de l'enfant n'est pas emprisonné dans un espace trop

étroit, tous les mouvements sont libres, l'attitude générale est régulière, sans fatigue, et les contorsions sont rendues inutiles et impossibles. Seulement la *distance* a disparu : elle est devenue « négative ». L'épaisseur du corps d'un enfant de 10 à 11 ans, par exemple, est entre 15 et 16 centimètres ; en ajoutant à cette mesure 3 ou 4 centimètres, on arrive à peine à 20 centimètres pour l'intervalle entre le dossier du banc et l'arête postérieure du pupitre. Or la longueur du fémur chez le même enfant est entre 41 et 42 centimètres et la profondeur du siége doit être au moins les 3/5 de cette longueur, c'est-à-dire 25 centimètres. D'après ces chiffres, la table couvre nécessairement 5 centimètres de la partie antérieure du banc et il n'y a plus de place possible pour la *distance*. La conclusion, c'est qu'elle doit être rayée pour toujours du vocabulaire des constructeurs, si l'on veut désormais observer les conditions qui doivent être remplies pour que « la table soit accom- » modée à l'enfant et non l'enfant accommodé à la table ».

Voilà enfin notre table et notre banc construits et leur position, l'un par rapport à l'autre, déterminée.

Pour résumer toutes les explications qui précèdent, j'énumère de nouveau les mesures à prendre sur l'enfant.

Pour le siége :

1° La *hauteur de la jambe* prise du plancher au-dessous de l'articulation du genou, donne la *hauteur du siége ;*

2° Les *trois cinquièmes de la longueur du fémur* donnent la *profondeur du siége ;*

3° La *hauteur des reins* au-dessus du siége, prise au niveau de la hanche, donne, augmentée de quelques centimètres, la *hauteur de l'arête supérieure du dossier.*

Pour la table :

1° La *hauteur du creux de l'estomac* au-dessus du plancher, l'enfant étant assis, combinée avec les hauteurs précédentes, donne la *hauteur* au-dessus du plancher et au-dessus du siége *de l'arête postérieure du pupitre ;*

2° L'*épaisseur du corps* d'arrière en avant, augmentée de quelques centimètres, donne la *distance horizontale entre le dossier et l'arête postérieure du pupitre.*

C'est donc en tout cinq mesures qu'il faut prendre sur un enfant pour construire une table-banc qui lui convienne.

Ce que nous avons encore à examiner, c'est l'application de ce qui précède à la construction du mobilier d'une classe et d'une école. Nous connaissons la manière de faire une table pour un enfant sur lequel nous pouvons prendre les mesures nécessaires : mais comment disposerons-nous toutes les tables d'une école pour des enfants qui se renouvellent sans cesse ?

Autrefois la question était bien simplement résolue : c'était à l'époque où l'on construisait les tables dont j'ai montré un modèle en commençant (*Fig. 6*).

Malheureusement, il faut l'avouer, ce qui se faisait alors se fait encore dans beaucoup d'écoles. On se contentait d'un modèle unique pour toute l'école, et des enfants de sept ans étaient assis à la même table et sur le même banc que des enfants de treize et quatorze ans; de telle sorte que tous les inconvénients résultant des mauvaises dispositions de ce mobilier se trouvaient encore notablement aggravés pour le plus grand nombre des écoliers. Il était impossible d'imaginer un arrangement plus déplorable : c'était à peu près comme si dans un collége tous les élèves, depuis les plus petits jusqu'aux plus grands, étaient tenus de porter

un uniforme fait pour tous sur une seule mesure ; ce serait barbare et ridicule.

Aujourd'hui, nous voulons autre chose et nous avons reconnu qu'il est nécessaire que chaque enfant trouve dans la classe, sinon une table faite pour lui sur mesure, du moins une table adaptée à sa taille.

Il y a deux moyens d'y pourvoir :

Une table régulièrement construite peut être disposée de telle sorte que les hauteurs du pupitre, du siége et de l'appui-pieds, ainsi que la position du dossier, soient rendues variables par la mobilité de ces diverses parties et puissent toujours s'ajuster à la taille de chaque enfant qui s'y placera.

Ce mode de solution a été appliqué par le docteur Liebreich à un meuble de son invention très-ingénieusement conçu, mais dont la disposition est, je crois, trop compliquée pour convenir à nos écoles.

En Belgique, plusieurs constructeurs ont imaginé diverses combinaisons répondant au même objet ; mais aucune ne remplit convenablement les conditions nécessaires.

Dans d'autres pays encore, on a cherché dans la même voie des solutions dont aucune ne paraît satisfaisante.

En France, il y a quelques années, M. Bapterosses (de Briare) appliquait partiellement le même principe à un modèle qui, après avoir été adopté dans les écoles et dans les ateliers industriels de Briare, a été mis à l'essai dans l'école municipale supérieure d'Auteuil. Ce modèle (*Fig. 13*) est loin de remplir toutes les conditions désirables : la table étant fixe, la hauteur du siége est rendue variable comme celle d'un tabouret de piano, et il en est de même de l'appui-pieds ; mais l'intervalle horizontal entre le dossier

et la table est invariable, ce qui est un défaut grave d'après ce que nous avons vu et, en outre, la *distance*, au lieu d'être négative, est seulement nulle.

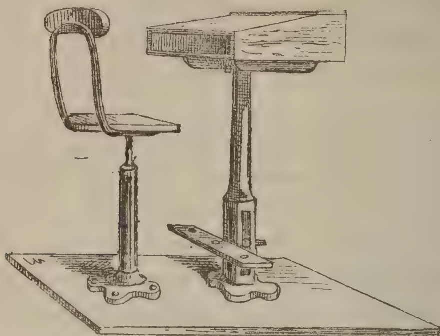


Fig. 13.

A côté de la table Bapterosses, se place une table de la maison Lecœur, dans laquelle les hauteurs du pupitre, du

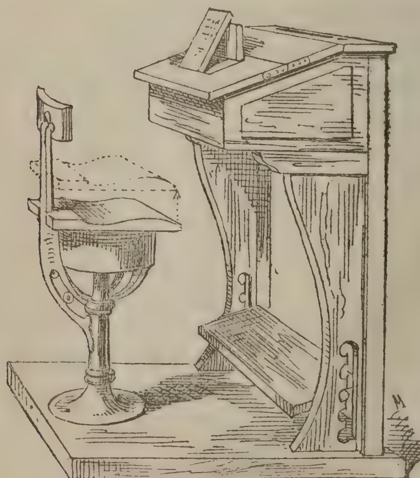
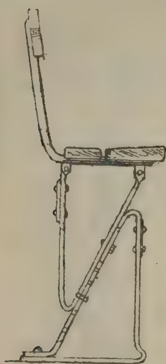


Fig. 14.

siége et de l'appui-pieds sont également variables, mais à intervalle fixe entre le dossier et la table et à *distance* nulle (*Fig. 14*). Les défauts sont les mêmes dans ces deux modèles.

Enfin M. André, constructeur à Neuilly, est l'auteur d'un modèle qui est une autre application du même principe, mais beaucoup mieux entendue que les précédentes. D'après une disposition qui avait déjà été essayée, puis abandonnée, successivement par Mlle Lecœur et par M. Cardot, il y a six ou sept ans, la table étant fixe, la hauteur du siége varie ainsi que celle de l'appui-pieds, et ce déplacement du siége se produisant à l'aide de deux châssis triangulaires qui glissent l'un sur l'autre, en même temps qu'il s'élève, il s'avance vers la table, ce qui rétrécit graduellement l'intervalle entre celle-ci et le dossier. De même l'appui-pieds, au lieu de se mouvoir verticalement, se rapproche du siége à mesure qu'il s'élève (*Fig. 15, 16* et *17*).


Fig 15.

Cette disposition, qui offre quelque analogie avec celle du docteur Liebreich, est très-ingénieuse et se prête parfaitement à toutes les adaptations possibles de la table aux diverses tailles des enfants. La critique qu'on peut y faire et qui s'applique également aux précédentes, c'est que les petits élèves éprouveront toujours de la difficulté à monter sur le siége, qui sera trop élevé pour eux justement quand il aura été réglé à leur usage, et que, de plus, ils ne pourront jamais poser leurs pieds à terre lorsqu'ils seront assis, ce qui n'est pas sans inconvénient. C'est pourquoi, malgré les avantages que peuvent offrir ces divers systèmes,

je ne pense pas qu'aucune disposition de ce genre puisse convenir à des classes de jeunes enfants.



Fig. 16.



Fig. 17.

La table André, qui est préférable à toutes les autres tables dont le principe est le même, pourrait au contraire être adoptée utilement dans des classes où les élèves seraient assez âgés pour l'ajuster eux-mêmes à leur taille ; plutôt qu'aux écoles primaires proprement dites, elle conviendrait aux écoles primaires supérieures et aux écoles normales, à la condition toutefois que la surface du siége fût notablement augmentée et sa stabilité mieux assurée : deux perfectionnements faciles à réaliser.

En dehors de tous les systèmes de ce genre, il y a un second moyen de satisfaire à la condition qui veut que

chaque enfant trouve dans la classe une table en rapport avec sa taille, et ce moyen est à la fois plus simple et plus commode.

La taille des enfants de l'âge scolaire varie de 1 mètre, ou un peu moins, à 1^m 60 environ : il y a donc à peu près 60 centimètres d'écart entre la taille des plus petits et celle des plus grands. Entre ces limites on peut former plusieurs catégories d'enfants classés suivant leur taille, et pour chaque catégorie, construire un type de table dont toutes les dimensions soient convenablement proportionnées.

C'est d'après ce principe que le gouvernement belge a adopté *neuf* types réglementaires ; le Musée pédagogique de Russie en a *huit*, la Hongrie *huit;* la Ligue de l'enseignement belge en a *cinq;* le Luxembourg se sert de *six;* les écoles de Boston en emploient *trois*, M. Lenoir *trois* aussi ; la Ville de Paris de même en a eu *trois* seulement pendant un certain temps, elle en a *cinq* maintenant ; M. Cardot en présente *cinq* également.

Sans savoir comment a été déterminée l'échelle des types adoptés dans les divers mobiliers, je puis dire, du moins, comment M. Cardot a obtenu les *cinq* types auxquels il s'est arrêté. Je doute que personne ait eu la patience de faire ce qu'il a fait et ait employé un meilleur procédé.

Les mesures que j'ai désignées comme nécessaires pour faire une seule table, M. Cardot les a relevées sur 3941 enfants dans toutes les classes des écoles de garçons et de filles de son arrondissement.

Les tableaux qui suivent présentent le résumé de son travail.

Tableau n° 1.

MESURES des parties du corps des enfants, devant servir de base à la construction du mobilier scolaire (exprimées en centimètres).

Écoles primaires. — Enfants de 6 à 13 ans.

		CINQ CATÉGORIES D'ENFANTS D'APRÈS LA TAILLE											
		1re		2e		3e			4e			5e	
A	TAILLES DES ENFANTS	1m ou moins à 1m05 inclus.	plus de 1m05 à 1m10 inclus.	plus de 1m10 à 1m15 inclus.	plus de 1m15 à 1m20 inclus.	plus de 1m20 à 1m25 inclus.	plus de 1m25 à 1m30 inclus.	plus de 1m30 à 1m35 inclus.	plus de 1m35 à 1m40 inclus.	plus de 1m40 à 1m45 inclus.	plus de 1m45 à 1m50 inclus.	plus de 1m50 à 1m55 inclus.	plus de 1m55 à 1m60 ou plus.
B	**Hauteur du creux de l'estomac au-dessus du plancher** — l'enfant assis; le tronc formant un angle droit avec les cuisses et les cuisses un angle droit avec les jambes.	45	47	49.5	52.5	55	58	61	63.5	66	68.5	72	78
		46		**51**		**58**			**66**			**75**	
C	**Hauteur de la jambe prise du plancher au-dessous de l'articulation du genou — le genou étant plié à angle droit.**	27	29	30	32	33.5	35	36.5	38	40	42	45	47
		28		**31**		**35**			**40**			**46**	
E	**Hauteur des reins au-dessus du siége, prise au niveau de la saillie des hanches** — l'enfant assis.	15.5	16.5	17	18	19	20	21	21.5	22	22.5	23	25
		16		**17.5**		**20**			**22**			**24**	
F	**Longueur du fémur.**	34.5	35.5	37	39	40	41.5	43	44	45	47	49	52
		35		**38**		**41.5**			**45.5**			**50.5**	
G	**Épaisseur du corps d'avant en arrière**, prise au-dessous du creux de l'estomac.	15	15	15	15	15	15	16	16	16	16.5	17	18
		15		**15**		**15.3**			**16.2**			**17.5**	
I	**Épaisseur de la cuisse d'avant en arrière, prise à mi-hauteur entre le genou et le bassin, l'enfant debout.**	8	8	9	9	10	10.5	11	11.5	12	12	12	12.5
		8		**9**		**10.5**			**11.8**			**12.25**	
M	**Largeur du corps prise au niveau du coude et comprenant les deux coudes rapprochés du tronc.**	30	30	30	30	31	32	33	33	33.5	34	34.5	35.5
		30		**30**		**32**			**33.5**			**35**	

Tableau n° 2.

DIMENSIONS du mobilier scolaire pour les écoles primaires (exprimées en centimètres).

Système Cardot.

	TYPES DE MOBILIER.	CINQ TYPES DE MOBILIER d'après la taille des enfants.				
		1er	2e	3e	4e	5e
A	TAILLES DES ENFANTS.	1m ou moins à 1m10 inclus.	plus de 1m10 à 1m20 inclus.	plus de 1m20 à 1m35 inclus.	plus de 1m35 à 1m50 inclus.	plus de 1m50 à 1m60 ou plus.
B	Hauteur de l'arête postérieure de la table au-dessus du plancher.	44	49	55	62	70
C	Hauteur du siége au-dessus du plancher.	27	30	34	39	45
D	Hauteur de l'arête postérieure de la table au-dessus du siége.	17	19	21	23	25
E	Hauteur de l'arête supérieure du dossier au-dessus du siége. (Le dossier est formé d'une barre de bois large de 0m10, fixée sur des montants qui sont inclinés en arrière, de façon que la partie antérieure de la barre soit sur la verticale de l'arête postérieure du siége.)	19	21	24	26	28
F	Dimension du siége d'avant en arrière = 3/5 du fémur.	21	23	25	27	30
G	Distance horizontale entre l'arête postérieure de la table et le dossier, — l'enfant assis et le pupitre rapproché de son corps.	18	18	19	22	26
H	Distance horizontale NÉGATIVE entre l'arête postérieure de la table et l'arête antérieure du banc (même position de l'enfant).		5	6	5	4
I	Distance horizontale entre l'arête antérieure du banc et l'arête postérieure de la table, le pupitre étant repoussé en avant pour permettre à l'enfant de se tenir debout.	9	10	11	12	13
J	Déplacement total du pupitre d'arrière en avant.	12	15	17	17	17
K	Dimension du pupitre d'arrière en avant.	35	37	39	42	45
L	Inclinaison du pupitre.	18 degrés.				
M	Largeur de la place de l'enfant sur la table.	50	50	55	55	55
	Espace pour le jeu des bras.	20	20	23	21.5	20
N	Espace occupé par la table et le banc d'avant en arrière — de la partie postérieure du dossier du banc à l'arête antérieure de la table développée.	69	74	79	85	92

Nous avons raisonné jusqu'ici, comme si désormais chaque enfant devait avoir une table pour lui seul. Convient-il en effet qu'il en soit toujours ainsi et ne peut-on avoir un bon mobilier qu'à cette condition? Sans aucun doute la place isolée pour chaque enfant est ce qui conviendrait le mieux partout. Mais cette disposition, qui exige à la fois des salles plus vastes et un mobilier plus cher, est ainsi doublement dispendieuse et ne saurait convenir à toutes les écoles.

Alors combien d'enfants peut-on placer à la même table? Ici je réponds catégoriquement que *la table ne doit jamais être à plus de deux places*. Au delà, la surveillance du travail devient incommode, la discipline est difficile à assurer et le maintien de l'ordre demande au maître une attention et des efforts qui le détournent de sa tâche et usent ses forces en pure perte. Il est clair d'ailleurs que tout ce qui a été dit pour la table à une place, en ce qui concerne les proportions à observer, devra être appliqué à la table à deux places.

Maintenant, à la table à deux places faut-il joindre un banc continu ou deux siéges séparés? Cette dernière disposition offrirait quelques avantages résultant de l'isolement relatif dans lequel elle placerait chaque enfant; mais, outre qu'elle est plus coûteuse que l'autre, elle a l'inconvénient de réduire beaucoup la largeur du siége et de priver l'enfant du délassement qu'il peut prendre, par de petits déplacements, sur la surface plus étendue que lui offrent le banc et le dossier continus.

Toutefois une observation pourrait être faite en faveur du siége étroit. Il est nécessaire à certains moments que l'enfant puisse se lever et se tenir debout à sa place, soit

pour répondre à une interrogation, soit pour réciter une leçon, soit lorsqu'un représentant de l'autorité scolaire ou un visiteur étranger entre dans la classe. Si la table était séparée du banc par l'intervalle qu'on a appelé *distance*, ce mouvement se ferait facilement, quelle que fût la forme du siége. Mais nous avons supprimé la *distance* et nous avons vu que l'arête antérieure du banc doit être engagée de quelques centimètres sous la partie postérieure du pupitre. Dans ces conditions il est impossible à l'enfant de se tenir debout entre la table et le banc, et le siége étroit aurait cet avantage qu'il lui permettrait, par un faible déplacement à droite ou à gauche au moment où il se lève, de rester derrière son pupitre. C'est pourquoi

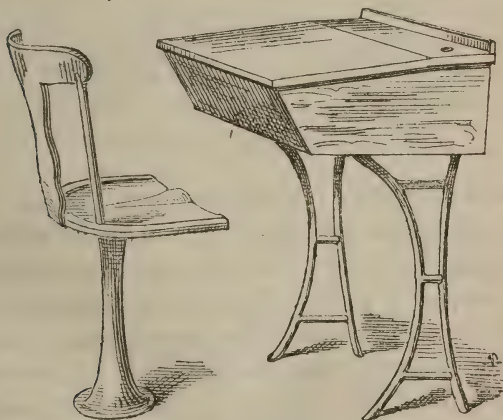


Fig. 20.

plusieurs constructeurs ont adopté le siége isolé, plus étroit que le pupitre, avec la table à deux places comme avec la table à une place.

C'est ce qui a été fait notamment par la maison J. Ross,

de Boston, et par M. Lenoir, à Paris. Grâce à l'obligeance de M. Philbrick, l'éminent délégué des États-Unis à l'Exposition, nous avons ici un spécimen de la table à une place de Boston (*Fig. 20*), avec laquelle celle de M. Lenoir (*Fig. 21*) peut être comparée.



Fig. 21.

Chacun de ces deux mobiliers ne comprend que *trois* types de dimensions différentes, ce qui est insuffisant et rend impossible l'adoption de proportions convenables. Sous ce rapport il y aurait lieu de les modifier l'un et l'autre et de porter le nombre des types à *cinq*, ce qui est le minimum nécessaire pour des enfants de 6 à 13 ans. En outre, au lieu des pieds simples et commodes de la table Ross, M. Lenoir a donné à la sienne un support dont la forme bizarre, sans aucune utilité, rend difficile le balayage de la classe, ce qui peut avoir de graves inconvénients au point de vue de l'hygiène; il serait bon de remplacer ce support par une disposition moins compliquée, et rien n'est plus aisé.

Pour revenir à la question du siége, en raison de la difficulté qu'il y a à le rendre commode sans lui donner la forme d'un banc, c'est en résumé cette dernière solution qui me paraît devoir être préférée. Avec cette disposition, que le meuble soit à une place ou à deux places, l'enfant, lorsqu'il doit être debout, en est quitte pour se porter dans le passage ménagé entre les tables. Il suffit que ce passage ait de 50 à 60 centimètres de largeur pour que deux enfants, placés aux extrémités de deux tables voisines, puissent s'y tenir debout l'un à côté de l'autre. Il y a toutefois dans ce déplacement un inconvénient auquel beaucoup de constructeurs ont voulu remédier. Par des procédés divers, ils ont établi des dispositions qui permettent de rétablir momentanément la *distance* lorsque cela est nécessaire. Ces procédés consistent à rendre, soit le siége, soit le pupitre, mobile à volonté, de façon à ouvrir entre l'un et l'autre un intervalle suffisant pour que l'enfant puisse y rester debout sans déplacement, ni à droite ni à gauche.

Quelques-uns ont posé le siége sur des supports articulés à leur partie inférieure à l'aide desquels on peut le repousser en arrière du dossier qui est fixe, le pupitre étant également fixe.

D'autres ont attaché le siége aux supports du dossier par une charnière qui permet de le relever entièrement, le pupitre et le dossier restant fixes. Telle est la table américaine de la maison Andrews, de Chicago, dont nous avons ici un modèle réduit (*Fig. 22*).

Dans ce mobilier chaque siége, au lieu de faire corps avec sa table respective, est attaché en avant d'une autre table dont la partie antérieure forme son dossier. Un inconvénient de cette disposition, qui se retrouve dans un certain nombre de mobiliers, c'est que les mouvements

d'un élève sur son siége peuvent déranger dans son travail le camarade placé derrière lui.

Ailleurs le siége et son dossier sont fixés, et c'est une partie de la table qui est mobile.

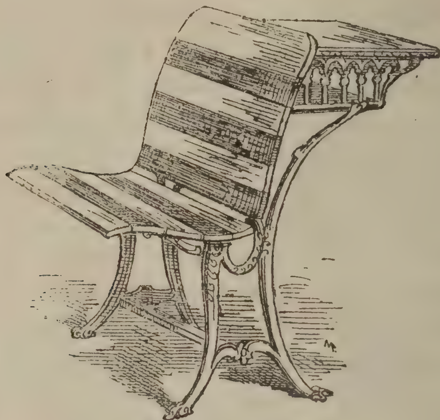


Fig. 22.

Dans certains modèles le plateau du pupitre est divisé transversalement, dans toute sa longueur, en deux parties réunies par des charnières qui permettent de relever la partie postérieure et de la rabattre sur la partie antérieure. On a reproché avec raison à ce système d'exposer les jeunes enfants à se pincer les doigts entre les deux pièces du pupitre. Sous réserve de cette remarque, je signale, comme offrant des spécimens intéressants de ce genre de table, le mobilier anglais qui se distingue en général par son élégance. J'appelle notamment l'attention sur la table de la maison Hammer, de Londres, dont nous avons ici un modèle (*Fig. 23*).

Ce mobilier n'est pas sans défauts : d'abord il ne com-

prend que trois types, ce qui ne suffit pas, comme nous l'avons vu, et ce qui fausse nécessairement les proportions des tables; de plus ces trois types sont trop grands pour les enfants des écoles primaires; enfin, la *distance* étant

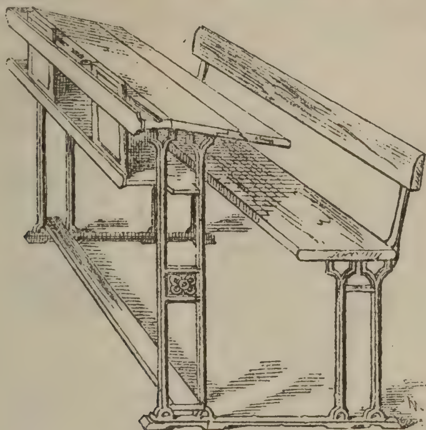


Fig. 23.

seulement annulée au lieu d'être rendue négative, il y a trop d'intervalle entre le dossier du siége et l'arête postérieure du pupitre. Sauf ces défauts, qu'il conviendrait de faire disparaître, le mobilier Hammer est construit, quant à ses autres dispositions, conformément aux données établies par le docteur Liebreich. Le plateau de la table a, comme l'appui-pieds, une inclinaison de 20 centimètres et sa partie postérieure articulée à l'aide de charnières spéciales, au lieu de se rabattre sur la partie antérieure, forme, lorsqu'elle est relevée, un angle de 45 degrés avec la verticale et présente ainsi pour la lecture un pupitre placé à la distance et sous l'angle convenables.

Dans le mobilier Feszl (*Fig. 24*), qui figurait à l'Exposi-

tion de la Hongrie et qui se compose de *huit* types assez bien gradués, la mobilité du pupitre est obtenue d'une autre manière. Au lieu d'être brisé et articulé, le plateau de la table glisse tout entier entre des rainures latérales ; quand il est repoussé en avant, ce qui est sa position normale, il laisse entre le banc et le pupitre un intervalle dans lequel

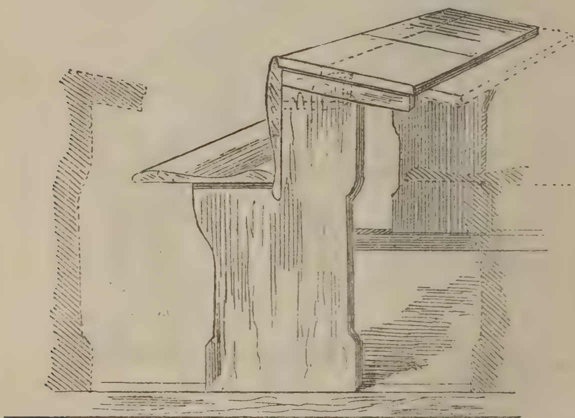


Fig. 24.

l'enfant peut se tenir debout ; lorsqu'il est ramené en arrière, l'enfant étant assis le trouve à sa portée pour écrire et pour lire. Le principal défaut dans ce mobilier consiste, comme dans celui de Chicago, en ce que le siége de chaque élève fait corps avec la table placée derrière lui.

Le modèle exposé dans la Section autrichienne par la maison Rûdisch, de Brün (*Fig. 25*), plus élégant et plus confortable, et qui n'a pas le défaut dont je viens de parler, a de même le plateau du pupitre mobile entre des rainures latérales. Ce système est sujet à un inconvénient : si l'humidité de l'air vient à gonfler les parties de bois qui forment

les rainures et les bords du plateau, celui-ci ne peut plus glisser et l'enfant se trouve alors en face d'une table très-incommode.

M. Cardot a obtenu d'une autre façon la mobilité du pupitre d'avant en arrière. A quelques centimètres de

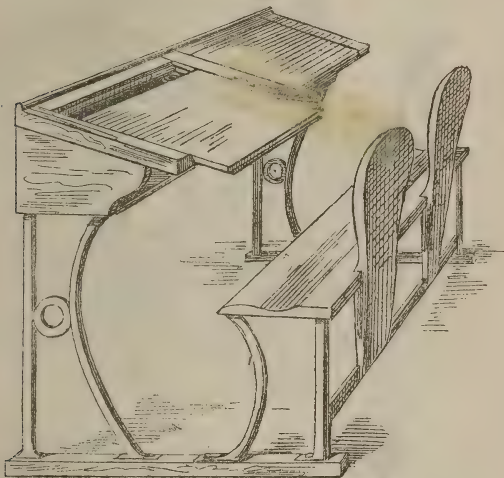


Fig. 25.

l'arête antérieure, le dessous du plateau est articulé sur deux bras de levier, de 15 centimètres environ, qui jouent parallèlement l'un à l'autre, autour d'un axe commun fixé horizontalement entre les montants antérieurs de la table. Quand le plateau se déplace, poussé en avant ou ramené en arrière, sa partie postérieure glisse simplement sur la tête des supports postérieurs de la table, dont une glissière à arrêt l'empêche de s'écarter.

M. Cardot a construit d'après ce système des modèles tout en bois (*Fig. 26* et *27*) et des modèles munis de

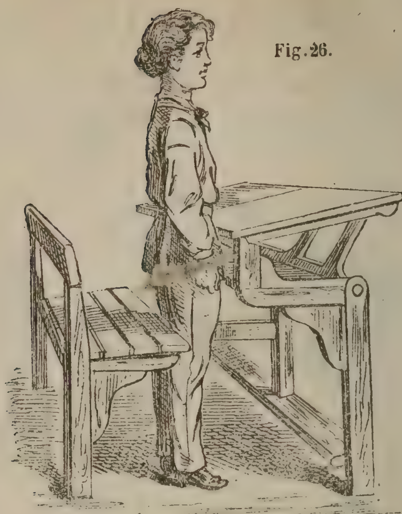


Fig. 26.

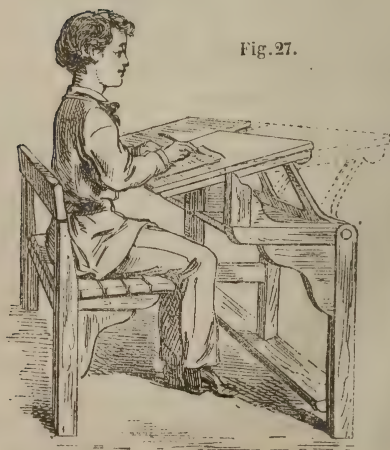


Fig. 27.

pieds en fonte (*Fig. 5* et *28*). Ces derniers surtout, pour l'élégance et la commodité, ne le cèdent en rien au mobilier anglais, sur lequel ils ont l'avantage capital d'être parfaitement proportionnés et gradués. En avant du

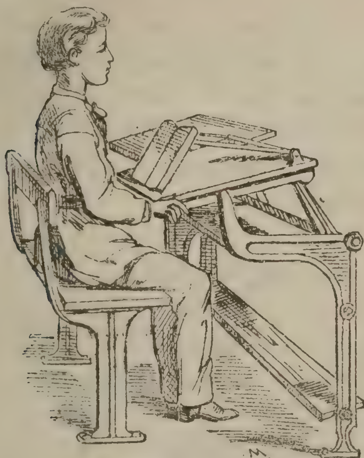


Fig. 28.

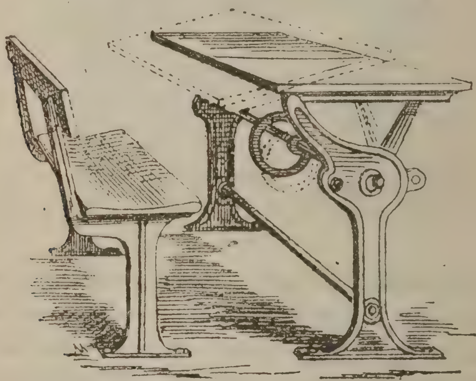
pupitre est disposé un porte-modèle mobile qui, rabattu en arrière pour la lecture, permet, comme dans la table Hammer, de placer le livre à la distance convenable des yeux de l'enfant avec une inclinaison de 45° (*Fig. 5* et *28*).

La conclusion de tout cet exposé, c'est que la question du mobilier scolaire, entièrement négligée il y a seulement une vingtaine d'années, devenue depuis lors l'objet d'études sérieuses surtout hors de France, vient de faire dans ces derniers temps un pas décisif.

Les hygiénistes ont d'abord indiqué les conditions à remplir. Grâce ensuite aux intelligentes recherches et aux combinaisons ingénieuses de M. Cardot, à qui ap-

partient le mérite d'avoir su utiliser et appliquer les données de l'hygiène, il est permis de dire que la question est aujourd'hui résolue.

Pour l'école primaire la nécessité de cinq types gradués au moins est démontrée ; le moyen de déterminer, pour les diverses tailles des enfants, les proportions de ces cinq types est connu, et ces proportions elles-mêmes ont été fixées et appliquées par M. Cardot à des modèles qui, sauf quelques modifications de détail que l'on pourrait y apporter en vue de circonstances exceptionnelles, ne laissent rien à désirer.


Fig. 29.

Dans ces conditions, je dis que la question est résolue maintenant. En effet, il importe de le remarquer, ce n'est pas seulement d'une solution particulière plus ou moins satisfaisante qu'il s'agit ici, mais nous sommes en possession d'un ensemble de règles générales, toujours applicables et susceptibles d'appropriation à tous les besoins et à toutes les convenances possibles. C'est d'après ces règles, par exemple, que, sur les indications de la Société

Frœbel, M. Cardot, après avoir relevé les mesures nécessaires sur un nombre suffisant d'enfants de 3 à 6 ans, a pu sans difficulté appliquer son système de construction à des modèles de tables répondant aux besoins des asiles Frœbel (*Fig. 29*).

Il y a une dernière condition à remplir, et ce n'est pas la moins importante.

Lorsque vous aurez à faire construire un mobilier, si vous adoptez, comme il convient, cinq types de tables, comment et suivant quelles proportions les distribuerez-vous dans l'école? Si votre école se compose d'une seule classe, comme c'est le cas le plus commun, donnerez-vous à cette classe unique le même nombre de tables de chacun des cinq types, ou bien, si l'école comprenait cinq classes par exemple, placeriez-vous dans la grande classe exclusivement des tables du type le plus grand, dans la petite classe exclusivement des tables du type le plus petit et dans chacune des trois classes intermédiaires des tables de chacun des types intermédiaires par ordre de grandeurs? Je dois dire que c'est ce que j'ai vu faire généralement dans les écoles où l'on a introduit des tables de plusieurs grandeurs. J'ajoute tout de suite que c'est commettre la plus grave des erreurs et que, dans une école où le mobilier est distribué de cette façon, la plupart des enfants se trouvent dans de très-mauvaises conditions.

Si l'on veut profiter des avantages d'un mobilier à types gradués, il est indispensable que la répartition des types différents de tables dans l'école soit toujours en rapport avec le nombre, par classe, des enfants de chaque catégorie de tailles. Ces éléments peuvent varier d'un pays à un autre, mais sont, au contraire, à peu près constants dans

Ta

—

CINQ TYPES GRADUÉS DE TABLES

A L'USAGE

DES ÉCOLES PRIMAIRES

RÉPARTITION DES DI

DANS SIX CLAS

SUIV

PROPOR

DES DIVERS TYPES DE

DÉSIGNATION DES ENFANTS.	ÉCOLES DE GARÇONS.				
TAILLES DES ENFANTS.	1 mètre ou moins à 1 mètre 10 inclus.	plus de 1 mètre 10 à 1 m. 20 inclus.	plus de 1 m. 20 à 1 m. 35 inclus.	plus de 1 m. 35 à 1 m. 50 inclus.	plus de 1 m. 50.
TYPES DES TABLES.	1er	2e	3e	4e	5e
Nombres des Enfants de chaque catégorie dans chaque classe et quotités pour 100 par comparaison avec les totaux: 1re classe, 12 ans et plus..	» »	7 2.90	98 40.66	90 37.3	46 19.10
2e — 11 — ...	6 2.21	19 7.01	181 66.79	65 23 99	» »
3e — 10 — ...	22 7.53	37 12.67	189 64.73	44 15.07	» »
4e — 9 — ...	38 10.80	66 18.75	216 61.36	32 9.09	» »
5e — 8 — ...	108 21.82	172 34.75	199 40.20	16 23.23	» »
6e — 6 — ...	277 42.55	208 31.95	160 24.58	6 0.92	» »
RÉCAPITULATION DES NOMBRES D'ENFANTS PAR CATÉGORIE et des quotités pour 100.	451 19.59	509 22.11	1.043 45.31	253 10.99	46 2.00

GORIES D'ENFANTS

COLES PRIMAIRES

TAILLE

RESPONDANTES

SAIRES DANS CHAQUE CLASSE.

TABLEAU DRESSÉ

d'après

LES CHIFFRES RELEVÉS

par M. CARDOT

DANS PLUSIEURS ÉCOLES PRIMAIRES

DE PARIS

—

ÉCOLES DE FILLES.						GARÇONS ET FILLES RÉUNIS					
1 m. 10 inclus.	plus de 1 m. 10 à 1 m. 20 inclus.	plus de 1 m. 20 à 1 m. 35 inclus.	plus de 1 m. 35 à 1 m. 50 inclus.	plus de 1 m. 50.	TOTAUX.	1 mètre ou moins à 1 m. 10 inclus.	plus de 1 m. 10 à 1 m. 20 inclus.	plus de 1 m. 20 à 1 m. 35 inclus.	plus de 1 m. 35 à 1 m. 50 inclus.	plus de 1 m. 50.	TOTAUX.
	2e	3e	4e	5e		1er	2e	3e	4e	5e	
	5	52	44	31	132	»	12	150	134	77	373
	3.79	39.40	33.33	23.48	100	»	3.22	40.21	35.92	20.65	100
	14	107	52	»	179	12	33	288	117	»	450
5	7.82	59.78	29.05	»	100	2.67	7.33	64.00	26.00	»	100
	24	122	32	»	194	38	61	311	76	»	486
5	12.37	62.89	16.49	»	100	7.82	12.55	63.99	15.64	»	100
	45	181	24	»	283	71	111	397	56	»	635
6	15.90	63.96	8.48	»	100	11.18	17.48	62.52	8.82	»	100
	104	121	14	»	311	180	276	320	30	»	806
5	33.44	38.91	4.50	»	100	22.33	34.25	39.70	3.72	»	100
7	183	99	1	»	540	534	391	259	7	»	1.191
0	33.89	18.33	0 18	»	100	44.84	32.83	21.75	0.58	»	100
4	375	682	167	31	1.639	835	884	1.725	420	77	3.941
3	22.88	41.61	10.19	1.89	100	21.19	22.43	43.77	10.66	1.95	100

chaque pays : pour les connaître en un cas déterminé, il est nécessaire de prendre au moins une fois les mesures qui les donnent. C'est ce que chaque instituteur devra faire pour son école quand il s'agira de la meubler.

M. Cardot, ainsi que je l'ai dit, a eu la patience de mesurer 3,941 enfants des écoles de Paris. Le tableau n° 3, dressé d'après les tailles qu'il a relevées dans chaque classe, s'il ne présente pas des résultats qui se retrouveraient partout, montre quelles inégalités on peut rencontrer entre les nombres d'enfants de chaque taille dans une classe et dans une école tout entière.

D'après ce tableau, sur 3,941 enfants, considérés en masse et sans les distinguer par classes :

21 0/0 ont moins de $1^m,10$ et peuvent se servir du premier type de table, c'est-à-dire du plus petit ;

22 0/0 ont de $1^m,10$ à $1^m,20$ et réclament le deuxième type ;

44 0/0 ont de $1^m,20$ à $1^m,35$ et réclament le troisième type, c'est-à-dire le type moyen ;

11 0/0 ont de $1^m,35$ à $1^m,50$ et réclament le quatrième type ;

Enfin, 2 0/0 seulement ont plus de $1^m,50$ et réclament le cinquième type, c'est-à-dire le plus grand.

Le même tableau donne de la même façon la répartition des diverses tailles dans chacune des six classes où les mesures ont été prises.

Il y a là des indications d'une importance capitale, qui ne seraient pas, il est vrai, identiques dans tous les pays; mais qui, étant dépendantes de la taille générale des individus dans chaque région, seront toujours à peu près constantes pour chaque localité.

Donc, quand on aura à faire construire un mobilier pour une école donnée, il sera nécessaire de mesurer une série d'enfants représentant la population de l'école et d'en déduire les proportions suivant lesquelles chaque type de table devra entrer dans l'école et dans chaque classe de l'école. Ces proportions connues, il faudra en tenir compte aussi rigoureusement que possible, tant pour le nombre des tables de chaque type à faire construire que pour leur distribution dans l'école.

Enfin, et c'est là une règle que je ne saurais trop recommander, parce qu'il s'agit d'une réforme à introduire dans les habitudes de la plupart d'entre vous, il sera absolument indispensable que l'enfant soit toujours placé à une table portant le *numéro* du type correspondant à sa taille, que lui-même devra constamment connaître et que le maître devra connaître également. Cette condition s'opposera évidemment à ce que chaque élève puisse occuper indistinctement une place quelconque suivant son classement en composition ou suivant tout autre mode d'arrangement. Certains usages actuellement établis pourront s'en trouver modifiés. Mais, en présence de l'intérêt qui s'attache, pour la santé des écoliers et pour leur bonne tenue en classe, à la réforme du mauvais mobilier scolaire et de tous les inconvénients qu'il a produits jusqu'à présent, il ne saurait y avoir d'hésitation à réformer en même temps tout ce qui est incompatible avec l'usage d'un mobilier convenable. J'ajoute, d'ailleurs, que les avantages que recueilleront les maîtres eux-mêmes compenseront largement les petites difficultés que pourra faire naître au début le changement de quelques vieilles habitudes.

DE BAGNAUX.

LA NOUVELLE LOI SUR L'INSTRUCTION PRIMAIRE
DANS LE ROYAUME DES PAYS-BAS.

La Hollande a modifié récemment sa législation relative à l'instruction primaire. La loi nouvelle, présentée par le ministère libéral que préside M. Kappeyne van de Coppello, n'a pas été adoptée sans de vifs débats, qui ont passionné l'opinion publique. Nous indiquerons, dans les pages qui vont suivre, les principales dispositions de l'œuvre de M. Kappeyne. Mais il sera nécessaire, pour que l'on en saisisse bien la portée réelle, que nous fassions connaître en même temps quelles sont, en matière d'instruction publique, les vues des divers partis qui divisent la Hollande, et quel est l'état de choses, attaqué par les uns, défendu par les autres, que la loi du 18 juillet 1878 est venue consacrer en l'améliorant.

I

Dès 1806, la Hollande, qui était alors une république alliée de la France, s'était donné une législation scolaire reposant sur les principes nouveaux que la révolution de 1789 avait fait triompher. La loi hollandaise affirmait, en matière d'instruction publique, les devoirs et les droits de l'État. Elle admettait, à côté des écoles *publiques*, c'est-à-dire recevant une subvention de l'État, de la province, ou de la commune, l'existence d'écoles *privées*, ou écoles entretenues par des particuliers sans l'aide d'aucune subvention: mais nulle école ne pouvait être établie qu'avec l'autorisation expresse de l'administration provinciale. Sur la question de l'enseignement religieux, qui a été et est

encore, en Hollande, l'objet principal des controverses entre les divers partis, le règlement organique annexé à la loi de 1806 s'exprimait ainsi :

« Dans les écoles publiques, l'enseignement devra être organisé de façon que les élèves soient préparés à l'exercice *de toutes les vertus sociales et chrétiennes*. Il sera pris des mesures pour que les écoliers ne soient pas privés d'instruction dans la partie dogmatique de la confession à laquelle ils appartiennent ; mais cette partie de l'instruction ne pourra être donnée par les instituteurs. »

Ainsi, l'école publique devait être *chrétienne* dans ses tendances générales ; mais l'enseignement dogmatique proprement dit en était exclu : il ne pouvait être donné qu'en dehors des heures de classe, par les membres du clergé des différentes confessions. Pour employer l'expression favorite des libéraux hollandais, l'école publique était déclarée *neutre*.

La loi de 1806 resta en vigueur, dans ses dispositions essentielles, jusqu'en 1848 ; les lois et décrets de 1830, 1831 et 1842 n'y avaient pas apporté de modification importante.

En 1848, une nouvelle constitution fut votée par les Etats Généraux. Elle proclamait un principe que ne contenait pas la loi de 1806, celui de la liberté de l'enseignement. On y lit, à l'article 194 :

« L'enseignement est libre, sauf le contrôle de l'autorité, et pour ce qui concerne l'instruction secondaire et primaire, sauf les garanties de capacité et de moralité à exiger de l'instituteur, le tout à régler par la loi. »

Grâce à cette disposition, les écoles privées, auparavant soumises à l'autorisation préalable, devenaient des écoles *libres* ; pleine carrière était donnée au développement de

l'enseignement confessionnel dans des établissements particuliers. Mais en même temps, l'État maintenait le caractère *neutre* de l'école publique, et affirmait en outre sa volonté de ne pas abdiquer, en faveur de l'initiative privée, la mission éducatrice qu'il continuait à s'attribuer. L'article 194 dit, aux second et troisième alinéas :

« L'instruction publique est organisée par la loi *de manière à ne blesser les convictions religieuses de personne.*

» Il est donné dans tout le royaume, *par les soins de l'autorité,* une instruction publique *suffisante.* »

L'application des principes de la constitution de 1848 exigeait le remplacement de la loi de 1806 par une loi nouvelle. Plusieurs projets furent présentés, de 1849 à 1857, mais sans aboutir. L'interprétation à donner au texte de l'article constitutionnel était une cause d'incessants tiraillements entre les partis. Ainsi, la constitution stipulait qu'une instruction publique suffisante devait être donnée par les soins de l'autorité, mais sans déterminer si c'était à l'État, à la province ou à la commune à supporter le fardeau de la dépense. Qu'était-ce, en outre, qu'une instruction « suffisante » ? Devait-on admettre que dans une commune où existeraient une ou plusieurs écoles libres, prêtes à recevoir sur leurs bancs toute la population scolaire, il fût suffisamment pourvu à l'instruction du peuple, et l'État pouvait-il, dans ce cas, se dispenser d'ouvrir une école publique à côté des écoles libres? — Puis, une école libre ne pouvait-elle pas être admise à recevoir, en échange des services rendus par elle, une subvention de la caisse communale ou des autres caisses publiques?— Enfin, jusqu'à quel point l'école publique devait-elle rester neutre en matière religieuse? ce caractère de neutralité était-il compatible avec l'enseignement des vertus *chrétiennes*, demandaient

certains libéraux? l'école publique, pour remplir dignement son rôle moralisateur, ne devait-elle pas être absolument religieuse et confessionnelle, disaient les ultra-protestants et les catholiques?

Un projet présenté en 1855 par un ministère libéral contenait, relativement à la question confessionnelle, les dispositions suivantes :

« L'enseignement tend à encourager chez les élèves les idées morales et religieuses. Les instituteurs s'abstiennent d'enseigner, de faire ou de tolérer quoi que ce soit qui puisse blesser les convictions religieuses des Églises ou sectes auxquelles appartiennent les enfants qui fréquentent l'école. L'instruction religieuse est abandonnée aux communautés religieuses, qui à cet effet peuvent faire usage des locaux scolaires, en dehors des heures régulières des classes, mais seulement pour les élèves qui fréquentent l'école. »

Cet article était conforme aux tendances de la majorité de la seconde Chambre; mais l'opposition se plaignit que les intérêts religieux fussent lésés. Un groupe de députés demandait qu'au lieu de la formule générale « les idées morales et religieuses », l'article mentionnât expressément, comme le règlement de 1806, l'enseignement des « vertus *chrétiennes* ». D'autres ne se contentaient pas d'un tel amendement : ils voulaient que l'école publique devînt confessionnelle, et que chaque culte eût ses écoles séparées, placées sous le contrôle des autorités ecclésiastiques.

Les réclamations de la minorité du parlement furent appuyées par un pétitionnement populaire, devant lequel le ministère dut se retirer. Le projet de loi fut abandonné.

Il fut repris en 1857, et cette fois avec plus de succès. Le

gouvernement avait tenu compte, dans une certaine mesure, des vœux des pétitionnaires. L'article 23 du nouveau projet rétablissait la formule de 1806 : « L'instruction scolaire tend à conduire les élèves à l'exercice de toutes les vertus *chrétiennes* et sociales ». Il disait en outre : «L'instituteur inculque à ses élèves le respect dû aux opinions religieuses. » Enfin, tout en maintenant à l'école publique son caractère neutre, il admettait que le gouvernement pût accorder, dans certains cas, des subventions aux écoles libres sans caractère confessionnel.

Le parti ultra-protestant, que le gouvernement avait espéré se rallier par cette dernière concession, ne se montra néanmoins pas satisfait; ce qu'il voulait, ce n'était pas seulement une subvention pour ses écoles particulières, c'était la domination dans l'école publique. Il fit donc une vive opposition au projet. De leur côté, les libéraux déclarèrent que toute subvention accordée à une école libre confessionnelle serait une atteinte à la constitution, les ressources de l'État ne devant être employées que pour le soutien d'un enseignement conforme au principe de neutralité religieuse proclamé par l'acte constitutionnel. Lors de la discussion publique dans la seconde Chambre, l'alinéa relatif aux subventions de ce genre fut rejeté à l'écrasante majorité de 63 voix contre 2. L'alinéa qui obligeait l'instituteur à inculquer à ses élèves le respect des convictions religieuses, fut aussi repoussé; et l'article 23 fut définitivement adopté en la forme suivante :

« L'instruction scolaire tendra, non-seulement à faire acquérir aux élèves des connaissances utiles, mais aussi à développer leurs facultés intellectuelles, et à les conduire à l'exercice de toutes les vertus chrétiennes et sociales.

» L'instituteur s'abstiendra d'enseigner, de faire ou de

tolérer tout ce qui serait contraire au respect dû aux opinions religieuses de ceux qui professent un autre culte que le sien.

» L'instruction religieuse est abandonnée aux communautés religieuses. Les locaux pourront, en dehors des heures régulières de classe, être mis à leur disposition pour les élèves qui fréquentent l'école. »

L'ensemble de la loi, voté ensuite par les deux Chambres, fut sanctionné par le roi le 13 août 1857. C'est cette loi qui, au moment où nous écrivons et malgré le vote de la loi nouvelle du 18 juillet dernier, régit encore en fait l'instruction primaire en Hollande.

Nous avons vu que le principe d'une subvention à accorder à des écoles libres *d'un caractère confessionnel* avait été rejeté. Mais l'article 3 de la loi de 1857 admit en même temps le droit, pour toute école libre, de recevoir une subvention de la commune ou de la province, sous la condition « que les écoles ainsi subventionnées fussent accessibles à tous les élèves, sans distinction de confession religieuse ». Pour pouvoir obtenir une subvention, l'école libre devait donc être *neutre* comme l'école publique.

Quant aux autres points relatifs à l'organisation de l'enseignement primaire, voici comment la loi de 1857 les a réglés. Les dépenses de cet enseignement sont à la charge des communes. Pour se procurer une partie des ressources nécessaires à cet effet, la commune peut exiger des élèves une rétribution scolaire, dont les indigents sont toutefois dispensés. Mais la commune a la faculté de renoncer entièrement à la perception d'une rétribution scolaire, et de déclarer l'école publique entièrement gratuite; les frais en sont dès lors en totalité à la charge de l'ensemble des contribuables communaux.

Si les finances d'une commune sont trop obérées par les dépenses de son instruction primaire, l'État et la province peuvent venir à son aide, chacun participant pour la moitié dans le total de l'allocation accordée. Mais cet appui financier que la loi faisait espérer aux communes ne s'est jamais exercé, dans la pratique, que d'une façon très-restreinte : ainsi, en 1876, le chiffre des allocations versées par l'État et les provinces aux communes nécessiteuses, s'est élevé seulement à 7 0/0 des dépenses totales de l'instruction primaire.

L'État prend à sa charge les pensions de retraite accordées aux instituteurs ; mais les communes doivent lui restituer chaque année un tiers du montant des pensions ainsi payées.

Les instituteurs sont nommés et révoqués par le conseil communal.

La surveillance des écoles primaires est exercée : 1° par une commission locale, nommée par le conseil communal ; 2° par des inspecteurs de district nommés par le roi, et dont les fonctions sont gratuites ; ils touchent seulement une indemnité de déplacement ; le royaume est divisé en 95 districts d'inspection ; 3° par des inspecteurs provinciaux, nommés par le roi, et qui ont un traitement fixe.

II

La loi de 1857 avait cherché à concilier les prétentions des divers partis religieux et les aspirations de la fraction la plus avancée des libéraux. Toutefois elle avait plus donné à l'esprit libéral et laïque qu'à celui des partis confessionnels et en cela elle restait dans la voie ouverte par la loi de 1806.

Le parti ultra-protestant, comme il était naturel, subissait

la nouvelle loi de fort mauvaise grâce et la poursuivait de ses amères récriminations. Les libéraux, de leur côté, tout en défendant ce qui dans la loi était conforme au programme de leur parti, la trouvèrent bientôt insuffisante, et réclamèrent des réformes nouvelles : ils voulaient, entre autres choses, que l'État vînt en aide aux communes d'une manière plus efficace ; que la position matérielle des instituteurs fût améliorée ; que des changements devenus nécessaires fussent introduits dans le mode de recrutement et de formation du personnel enseignant, et que le système des élèves-instituteurs (1) fût abandonné ; et un certain nombre d'entre eux réclamaient l'introduction de l'enseignement obligatoire.

Le désir d'une révision de la loi de 1857 se manifestant ainsi de part et d'autre, on vit, après plusieurs tentatives infructueuses dans ce sens, le chef du parti ultra-protestant, M. Kuyper, mettre en avant un nouveau projet d'organisation des écoles libres, basé sur ce qu'il appelait le *système de restitution*. Il s'agissait, dit le document officiel auquel nous avons emprunté la plus grande partie des détails ci-dessus (2), « de faire restituer par l'État aux personnes qui supportaient les dépenses d'une école libre, à titre d'indemnité, une somme dont le montant dépendrait du nombre des élèves fréquentant cette école et du chiffre moyen des dépenses de l'instruction pu-

---

(1) Faute d'un nombre suffisant d'écoles normales, beaucoup de futurs instituteurs reçoivent leur éducation pédagogique dans une école primaire, où ils font un stage plus ou moins long sous la direction du maître principal, en qualité d'élèves-instituteurs.

(2) *Organisation de l'Instruction primaire, secondaire et supérieure dans le royaume des Pays-Bas*, par M. D.-J. Steyn Parvé, ouvrage publié sous les auspices de la Commission royale néerlandaise pour l'Exposition universelle de 1878.

blique dans la commune. » C'était un moyen détourné de faire allouer aux écoles libres une subvention officielle, tout en éludant les prescriptions de l'article 3 de la loi, qui exigeait des écoles prétendant à une subvention de ce genre, qu'elles renonçassent à leur caractère confessionnel.

L'idée de M. Kuyper ne fut pas favorablement accueillie. Mais un peu plus tard, M. Heemskerk, chef du cabinet conservateur qui fut aux affaires de 1874 à 1877, présenta un projet de loi destiné à donner satisfaction, sous une forme indirecte, aux vœux des conservateurs en faveur des écoles libres. M. Heemskerk, il est vrai, commençait par rejeter le *système de restitution* imaginé par M. Kuyper; il allait plus loin encore : il proposait la suppression de toute subvention quelconque aux écoles libres, fût-ce même dans les conditions restrictives stipulées par l'article 3. Mais après ce semblant de concession au programme libéral, le projet du ministre introduisait deux dispositions éminemment favorables au développement des écoles libres.

D'abord, tout en prétendant rester dans l'esprit de l'alinéa de l'article 194 de la Constitution qui prescrit à l'autorité la création d'un nombre *suffisant* d'écoles publiques, il voulait que, pour juger du besoin qu'une commune pouvait avoir d'écoles publiques, il fût tenu compte en première ligne des écoles libres existant dans cette commune; il en résultait qu'une commune comptant des écoles libres en nombre jugé « suffisant », aurait pu être entièrement privée d'écoles publiques.

En second lieu, il devait être interdit aux communes d'établir la gratuité dans leurs écoles publiques, « à moins que toutes les dépenses de l'administration communale ne

pussent être couvertes sans qu'il fût nécessaire de lever des impôts communaux, quels qu'ils fussent ». Cette dernière mesure devait être particulièrement agréable aux défenseurs des écoles libres, qui voyaient de mauvais œil la gratuité existant dans les écoles publiques d'un certain nombre de communes. Cette gratuité, disaient-ils, attire en effet à l'école publique tous les élèves appartenant à des familles peu aisées, au détriment des écoles libres, qui, n'ayant pour se soutenir que leurs ressources privées, sont forcées d'exiger de leurs élèves une rétribution. Et comme les dépenses de l'école publique sont couvertes par le produit des taxes communales levées sur tous les contribuables, il en résulte que ceux des contribuables qui soutiennent une école libre de leurs subsides particuliers, et qui sont en même temps contraints d'alimenter le budget de l'école publique, payent de leurs propres deniers pour assurer à celle-ci le bénéfice d'une gratuité au moyen de laquelle elle fait aux établissements libres une concurrence ruineuse. L'équité exige donc, ajoutaient-ils, ou bien que la commune n'établisse pas une gratuité dont les parents qui se servent de l'école publique sont seuls à profiter et qui est doublement onéreuse aux autres ; ou bien que cette gratuité ne puisse exister que dans les cas où la commune est assez bien dotée pour pouvoir entretenir ses écoles sans faire appel à la bourse des contribuables.

Les libéraux qui, bien loin de vouloir restreindre le principe de la gratuité aux familles qui en ont réellement besoin, en souhaitent l'extension dans la mesure la plus large possible, combattirent vivement le projet de M. Heemskerk ; et les élections de 1877 ayant renforcé le parti libéral dans la seconde Chambre, celle-ci déclara, lors du vote de l'adresse, qu'elle regrettait « que le manque d'accord entre elle et le gouver-

nement fût cause que la réorganisation de l'enseignement primaire dût encore être différée ». Ce vote amena la retraite du ministère. Un cabinet libéral, constitué le 4 novembre 1877, sous la présidence de M. Kappeyne van de Coppello, annonça qu'il allait s'occuper de la question dans un sens plus conforme aux vœux de la majorité parlementaire.

III

En effet, le 2 mars 1878, M. Kappeyne, président du Conseil et Ministre de l'intérieur (1), déposa sur le bureau de la seconde Chambre des États Généraux un nouveau projet, qui est devenu, après quatre mois de discussions, et sans que des modifications essentielles y aient été introduites, la loi du 17 août 1878. L'exposé des motifs en faisait connaître l'économie, et répondait par avance aux objections prévues, que l'opposition ne pouvait manquer de soulever contre quelques-uns de ses points principaux.

Insistant d'abord sur les devoirs de l'État en matière d'instruction populaire, et définissant ce que doit être l'école publique, l'exposé des motifs s'exprimait ainsi :

« La constitution impose à l'État des obligations auxquelles il ne saurait se soustraire sous aucun prétexte. Il doit avoir soin que l'occasion de recevoir l'instruction ne manque nulle part. L'enseignement doit être donné dans des écoles organisées par l'autorité publique à ses frais, et accessibles à tous les enfants sans distinction de culte... En premier lieu, il faut que l'État prenne les mesures nécessaires pour qu'il y ait un nombre suffisant d'instituteurs capables, à même de remplir dignement la tâche

(1) Le royaume des Pays-Bas n'a pas de Ministère de l'instruction publique; les affaires scolaires forment une division du Ministère de l'intérieur.

importante qui leur est confiée; en second lieu, il doit avoir soin qu'il se trouve partout un nombre d'écoles *suffisant pour les besoins*. Il ne suffit pas que l'autorité soutienne les efforts des particuliers, comme c'est le cas lorsqu'il s'agit de combattre le paupérisme ou de protéger l'industrie; il faut qu'elle prenne l'initiative elle-même... L'école publique est destinée à être l'*école nationale*, non l'*école des pauvres*.

» La tâche de l'école publique n'est pas d'être le complément de l'école libre là où celle-ci ne peut pourvoir aux besoins de tous... Tout citoyen doit pouvoir acquérir, dans une école neutre, mixte, accessible à tous, l'éducation intellectuelle dont il a besoin pour s'acquitter de la tâche qui lui est imposée dans la société; si l'école libre rend volontairement des services à cet égard, l'autorité ne peut pas se considérer comme dispensée de cette obligation. »

Ces derniers mots sont en contradiction avec la théorie de M. Heemskerk, qui voulait que l'État tînt compte en première ligne des écoles libres existant dans une commune, pour juger du besoin qu'elle pouvait avoir d'une école publique.

Le *système de restitution* est également combattu dans les termes suivants :

« L'argument de ceux qui se plaignent que, si de grandes dépenses sont imposées au trésor public et aux communes pour l'organisation de l'instruction publique, les parents qui, pour des motifs religieux, ne veulent pas envoyer leurs enfants à l'école publique, n'en sont pas moins obligés de contribuer à ces dépenses, — cet argument, disons-nous, ne peut être considéré comme sérieux. Au contraire, on peut admettre comme une vérité incontestable, sans laquelle il est impossible de se représenter qu'un État soit bien orga-

nisé, que tous les citoyens doivent contribuer aux charges publiques, même si ces dépenses ne sont pas destinées à satisfaire leurs besoins ni leurs goûts particuliers. S'il y en a qui refusent d'avoir recours aux armes, même pour leur défense personnelle, on ne saurait, tout en respectant cette opinion individuelle, admettre cette antipathie comme une raison valable de dispenser ces personnes de l'obligation de contribuer aux dépenses de la défense nationale. Si cette thèse est incontestable au point de vue du droit public, pourquoi cesserait-elle d'être vraie, quand il s'agit de l'instruction? C'est pour ces raisons que l'État ne peut accorder, sous le nom de restitution, des subventions à des écoles qui ne sont pas accessibles à tous les enfants, ni ne répondent entièrement à leurs besoins. »

L'exposé des motifs pose ce principe, que toute subvention d'une caisse publique, si minime qu'elle soit, donne à l'école le caractère d'une école publique. Par conséquent, les écoles libres qui se trouvent dans le cas mentionné à l'article 3 de la loi de 1857, c'est-à-dire qui, à raison de leur caractère non-confessionnel, ont obtenu d'une caisse publique une subvention, doivent cesser d'être envisagées comme des écoles libres : elles seront désormais rangées dans la catégorie des écoles publiques, et soumises aux mêmes obligations que ces dernières.

La faculté est laissée aux communes, comme par le passé et contrairement aux vœux du parti ultra-protestant et aux dispositions du projet Heemskerk, de faire donner l'instruction gratuitement dans les écoles publiques.

La participation financière de l'État dans les dépenses de l'instruction primaire est fixée à 30 0/0 du chiffre de ces dépenses. C'est là une amélioration importante, et qui doit permettre, entre autres, d'élever les traitements des

instituteurs. Par contre, les provinces sont dégrevées de toute participation à ces charges.

Les pensions de retraite sont mises entièrement à la charge de l'État; les communes n'auront plus à lui en rembourser le tiers.

Le minimum du traitement des instituteurs est porté à 700 florins pour le maître principal, et à 400 pour les autres instituteurs. Le personnel enseignant est augmenté: toute école comptant plus de 30 élèves devra avoir deux instituteurs; de 70 à 120 élèves, trois; de 121 à 170, quatre; et ainsi de suite.

L'inspectorat est réorganisé : au lieu de 95 districts d'inspection placés sous la surveillance d'inspecteurs non rétribués, il n'y aura plus que vingt à trente districts, à la tête de chacun desquels sera un inspecteur recevant un traitement convenable. Le contrôle des locaux scolaires est remis à des inspecteurs spéciaux, chargés de tout ce qui se rapporte au service médical et à l'hygiène.

Enfin une grave question, celle de l'enseignement obligatoire, est encore abordée dans l'exposé des motifs. Un grand nombre de libéraux sont favorables à l'obligation; le Ministre lui-même n'y est pas opposé en principe, mais il ne croit pas le moment venu pour prendre une mesure d'un caractère aussi tranché; le violent conflit des opinions divergentes rend encore des tempéraments nécessaires.

« Presque partout l'enseignement a été rendu obligatoire, dit M. Kappeyne; il vient de l'être dans le royaume d'Italie. Pourquoi cet exemple ne saurait-il être suivi dans les Pays-Bas? L'État a sans contradiction le droit de punir le père qui néglige ses devoirs paternels, et qui par cette négligence nuit non-seulement à son enfant, mais aussi à la société, à laquelle il importe beaucoup que ses membres

reçoivent une instruction convenable. Le gouvernement n'hésiterait pas à suivre ces exemples, si l'entrave que mettrait l'enseignement obligatoire à la liberté individuelle était le seul motif qu'on pût alléguer contre son application; mais l'État doit laisser subsister dans toute sa plénitude le droit des parents de choisir l'école qui leur convient; tant que durera l'opposition contre l'école publique, il devra s'abstenir de prendre des mesures efficaces à cet égard. Depuis 1857 l'opinion a certes progressé sur ce point; mais en même temps la violence avec laquelle le caractère neutre de l'école est combattu, et l'amertume avec laquelle on tâche d'exciter les parents contre elle, se sont trop accrues pour qu'on puisse considérer comme vaincues les difficultés qui, à cette époque, étaient jugées insurmontables. »

En conséquence, le projet se borne à encourager la fréquentation, en stipulant que l'administration communale pourra décerner à cet effet des récompenses et des prix, et que les parents ou tuteurs d'enfants qui ne fréquentent aucune école ne pourront recevoir aucune assistance de la caisse communale.

IV

Aussitôt connu, le projet de loi de M. Kappeyne devint l'objet de l'attention de tous, et provoqua de chaudes discussions dans la presse et dans de nombreuses réunions publiques et privées. Les divers groupes politiques opposés au parti libéral l'attaquèrent, et, dans le camp favorable aux réformes proposées, bien des voix s'élevèrent pour déclarer le projet insuffisant.

Faisons connaître d'abord les *desiderata* de ceux qui souhaitaient des réformes plus radicales.

Le Comité central de l'Association générale des ouvriers

des Pays-Bas adressa, le 27 mars, à la seconde Chambre des États Généraux, une pétition demandant l'introduction dans la loi de quatre points essentiels :

1° L'enseignement obligatoire, universellement réclamé par la volonté populaire, disait le Comité.

2° La gratuité de l'enseignement primaire, gratuité qui n'existe encore que dans quelques communes. C'est le seul moyen, aux yeux des pétitionnaires, de réaliser cette parole du Ministre lui-même, qui avait déclaré, que « l'école publique doit être l'*école nationale* et non l'*école des pauvres* ».

3° La création d'un *enseignement préparatoire*, c'est-à-dire d'écoles enfantines ou salles d'asile, qui n'existent pas encore en Hollande.

4° La création d'*écoles complémentaires ou de perfectionnement*, que le projet de loi (art. 17) se borne à recommander à la sollicitude des communes. Le Comité ouvrier demande que les communes soient *légalement tenues* d'organiser partout cet enseignement.

Le corps enseignant, de son côté, émit un certain nombre de vœux, que l'on peut considérer comme résumés dans le programme de réformes scolaires publié par son organe le plus autorisé, le journal *De Wekker* de La Haye, dans son numéro du 15 juin 1878. Ce programme contient quinze points, dont voici les principaux :

Création d'un enseignement préparatoire ;

Obligation pour les communes d'organiser l'enseignement complémentaire ;

Le dessin et la gymnastique inscrits au nombre des branches obligatoires de l'enseignement ;

Élévation de l'allocation de l'État en faveur des établissements scolaires communaux à 50 0/0 au moins du total des dépenses (au lieu de 30 0/0) ;

Abolition des examens de concours imposés aux instituteurs qui posent leur candidature à un poste vacant;

Classement des écoles, sous le rapport du traitement alloué à l'instituteur, en trois catégories : minimum du traitement correspondant à chacune de ces catégories fixé à 800, 1,000 et 1,200 florins, plus le logement et la jouissance d'un jardin (ou, à défaut, une indemnité pécuniaire équivalente);

Pensions accordées aux veuves et orphelins d'instituteurs;

Enfin, principe de l'enseignement obligatoire inscrit dans la loi, l'obligation elle-même devant être réglée par une loi spéciale à promulguer dans un délai de cinq ans.

Quant aux griefs des adversaires de l'école neutre, ils furent exprimés, quelques jours après le dépôt du projet de loi, dans une protestation rédigée par le groupe des membres *anti-révolutionnaires* de la seconde Chambre.

La Constitution, disait cette protestation, n'a voulu assurer l'occasion de recevoir l'instruction primaire des mains de l'État qu'à ceux-là seulement qui le désirent, et non, comme le prétend le gouvernement, « à tous ceux qui en ont besoin ». Il est inconstitutionnel et déraisonnable de fonder des écoles publiques sans tenir compte des écoles libres existantes, ni du désir formellement exprimé de la population.

En outre, l'État n'a point l'obligation de prendre à sa charge les dépenses de l'école publique, et il ne doit pas le faire. A la rigueur, on peut encore admettre que ceux qui font usage de l'école publique ne soient pas exclusivement chargés des frais de certains services, tels que l'inspection, la formation d'un personnel enseignant, etc., qui, partiellement du moins, profitent à tous. Mais ils ne

doivent pas, par manière de gratification, être dispensés des sacrifices que d'autres, non soutenus par le trésor, ont à supporter pour l'éducation de leurs enfants. Favoriser les parents qui consentent à envoyer les leurs à l'école publique, c'est les placer entre leur bourse et leur conscience.

L'enseignement public, selon la théorie du ministère, doit être « neutre ». Mais l'État, au lieu de rester vraiment neutre, n'est mû que par la crainte de ce qu'on appelle l'*orthodoxie* (c'est-à-dire le parti ultra-protestant), et, au nom de la neutralité, « il livre l'enseignement populaire à des influences qui ne sont rien moins que neutres ».

La protestation réclame en outre contre l'article 4 du projet, qui étend la surveillance du gouvernement, au point de vue de l'hygiène et des besoins de l'enseignement, aux locaux des écoles privées. Ce contrôle, dans l'opinion des membres *anti-révolutionnaires* de la Chambre, est contraire à la Constitution.

Les réclamations de cette minorité parlementaire furent mal accueillies par la seconde Chambre. Aussi résolut-elle d'en appeler au peuple lui-même, comme en 1855, par la voie du pétitionnement. Ce moyen avait réussi une fois; il pouvait de nouveau amener la chute du ministère libéral et le retrait du projet de loi. Une réunion de la Société pour l'enseignement national chrétien se tint à cet effet à Utrecht, le 2 mai; et dans cette assemblée M. Kuyper, l'auteur du *système de restitution*, mit en avant l'idée d'une pétition au roi. Les pétitionnaires devaient y déclarer qu'ils donnent la préférence pour l'éducation de leurs enfants à une école « où se trouve la Bible » (*een school met den Bijbel*) ; et comme l'école publique ne peut être une école de ce genre, et que le projet de loi empire encore cet état

de choses, ils demandent à Sa Majesté d'y pourvoir. La proposition de M. Kuyper fut appuyée par un grand nombre d'orateurs, qui représentèrent le projet de loi Kappeyne comme « une nouvelle attaque à la religion chrétienne, à la dynastie, à l'existence nationale ». La pétition fut adoptée à l'unanimité des voix moins une.

Aussitôt des comités s'organisèrent dans toutes les villes, dans tous les villages; une agitation formidable se fit contre le projet de loi, au nom de la religion menacée. On verra tout à l'heure le résultat de cette campagne.

La pétition de M. Kuyper ne fut pas la seule. De toutes parts les adversaires du projet de loi recueillirent des signatures pour en demander le rejet. Cent cinquante mille catholiques envoyèrent des pétitions aux Chambres et au roi; plusieurs consistoires, quelques associations, et un très-grand nombre de particuliers en firent autant de leur côté.

Mais M. Kappeyne, résolu à ne céder ni aux demandes des radicaux qu'il trouvait soit prématurées, soit exagérées, ni à la pression des partis conservateurs, défendit avec fermeté son œuvre devant la seconde Chambre, et le projet de loi, amendé seulement sur quelques points secondaires, fut définitivement adopté dans la séance du 18 juillet, par 52 voix contre 30.

La pétition de M. Kuyper, revêtue de 304,000 signatures, fut alors présentée au roi : le parti *orthodoxe* espérait que, devant cette imposante manifestation, le souverain refuserait sa sanction à la loi nouvelle. Mais le roi se borna à renvoyer la pétition au ministère; et la Chambre haute ayant à son tour adopté à une grande majorité le projet voté par la seconde Chambre, la loi Kappeyne reçut la sanction royale.

L'article 93 toutefois laisse au roi le droit de fixer le moment où la loi entrera en vigueur, sauf pour les dispositions de l'article 24 (augmentation du nombre des instituteurs), qui doivent être exécutées avant le 1er janvier 1886, et pour celles de l'article 26 (élévation du traitement des instituteurs), qui doivent l'être avant le 1er janvier 1883. Or, jusqu'à présent le roi n'a pris encore aucune mesure faisant prévoir une prochaine mise en vigueur. L'état des finances ne permettrait pas d'exécuter l'article 45, qui met à la charge de l'État 30 0/0 des dépenses des écoles communales. Toutefois le ministère, dit-on, espère pouvoir faire quelque chose dans le courant de cette année.

Un adversaire de la loi Kappeyne, auteur lui-même d'une pétition à la seconde Chambre, nous a communiqué, dans une lettre fort intéressante d'où nous avons extrait quelques-uns des détails donnés plus haut, son sentiment relativement aux réclamations du parti *orthodoxe* et à l'avenir réservé à la nouvelle loi sur l'instruction primaire. « Ce que les *orthodoxes* demandent, dit-il, c'est que la liberté qu'ils ont, d'après la constitution, d'ériger des écoles à leurs propres frais, ne soit pas rendue illusoire par des faveurs exceptionnelles à l'école de l'État. Ils ne prétendent pas — comme on le dit calomnieusement — forcer l'État à organiser ses écoles selon leurs propres vues ; mais ils protestent contre les manœuvres du parti libéral, qui rend l'instruction publique toujours plus coûteuse pour le trésor et toujours meilleur marché pour les parents qui en profitent, de sorte que la lutte devient de plus en plus inégale et impossible, sous le masque de la liberté.

» Le parti libéral, ajoute notre correspondant, a dû accepter la loi à peu près sans amendements. On s'était promis beaucoup, on n'a presque rien obtenu des projets

plus radicaux qu'on avait conçus. Le ministre s'est enfermé dans un juste-milieu, qui toutefois profitera plutôt aux libéraux qu'aux orthodoxes. La question reste donc en réalité à peu près ce qu'elle était avant le vote de la loi, et la lutte recommencera bientôt plus forte que jamais. »

Nos lecteurs ont pu juger, par l'analyse impartiale que nous en avons donnée, des tendances et des prétentions des divers partis; ils apprécieront jusqu'à quel point les plaintes du parti *orthodoxe*, telles que les formule notre correspondant, peuvent être fondées.

J. G.

II. — LEÇONS PRATIQUES.

TRAITÉ DE LA LECTURE A HAUTE VOIX

L'idée du petit traité de lecture à haute voix que nous présentons à messieurs les Instituteurs, nous a été inspirée par la récente circulaire de M. le Ministre de l'Instruction publique. Il est temps, en effet, de faire disparaître de nos écoles ce ton chantant et monotone, cette mélopée aussi enfantine qu'insupportable qui défigure les plus jolis morceaux de prose et de vers. Or si la routine scolaire a laissé subsister ce défaut, il est du devoir des maîtres de la jeunesse d'exiger de leurs élèves une récitation intelligente, de récompenser les efforts heureux, de briser les résistances sottes ou timides, de ne jamais se laisser décourager par les difficultés que présente la pratique d'un art aussi utile que méconnu.

Pendant le cours de notre carrière universitaire, nous avons combattu sans relâche l'articulation incorrecte, les vices de prononciation, les accents de province, le ton chantant et monotone, et nous sommes parvenu, dans l'espace d'une année scolaire, à faire disparaître, non pas tous les défauts, mais à réformer la diction d'une manière sensible. Nous sommes donc persuadé qu'il suffit à nos professeurs de vouloir, pour arriver à cet excellent résultat. Est-il nécessaire d'ajouter que ce n'est pas là une tâche indigne d'eux et qu'ils rendront un grand service aux enfants, s'ils peuvent les initier à l'art de bien lire?

On nous objectera peut-être qu'il faut des qualités naturelles pour être un bon lecteur ; qu'il faut avoir une voix souple, sonore, harmonieuse, une oreille délicate et juste, et qu'enfin il est aussi difficile de bien parler que de bien chanter. Nous ne répondrons qu'un mot à cette objection : nous avons entendu des hommes dont l'organe vocal

était presque éteint, lire avec un charme sans pareil et forcer l'attention d'un nombreux auditoire.

La lecture est donc un art, un art qui a ses règles et ses principes, un art qu'on peut acquérir par un travail assidu et méthodique. Sans doute un traité ne suffit pas pour faire un bon lecteur; est-ce que la grammaire et la rhétorique seules sont capables de former un orateur ou un écrivain? Aussi ne devons-nous pas dédaigner comme inutiles les livres qui ont pour but de nous apprendre les moyens d'interpréter par la parole les pensées et les sentiments des autres. Des savants se sont occupés du mécanisme de la parole, depuis Scaliger, Denys d'Halicarnasse, Kempelen, de Brosses, Herder, etc., jusqu'à nos auteurs et nos physiologistes contemporains. Nous avons d'excellentes études de Mennechet, Stephen de la Madelaine, Ballande, J. Lefort, Legouvé, sur la lecture à haute voix; mais ces ouvrages sont surtout destinés aux gens du monde et aux artistes. Le nôtre, qui s'en est inspiré, est beaucoup plus modeste : il se propose simplement d'indiquer avec le plus de clarté et de précision possible les règles qu'il faut suivre pour avoir une bonne articulation, une prononciation exacte et une expression juste.

Pour bien lire il faut :

1° Donner aux voyelles une émission correcte, c'est-à-dire, faire entendre le son exact qui leur convient dans chaque mot; articuler les consonnes suivant les règles fixes et précises au moyen du gosier, de la langue, des dents et des lèvres; en un mot, il faut étudier et perfectionner le mécanisme de la parole ;

2° Exprimer les pensées et les sentiments par les inflexions justes et variées de la voix ;

3° Compléter l'interprétation par la physionomie et les gestes.

Ce travail se composera donc de trois parties :

1° Du mécanisme de la parole, ou des voyelles et des consonnes;

2° De la diction ;

3° De la physionomie et des gestes.

I. — Du mécanisme de la parole.

Sans entrer dans la description des organes qui servent à former la voix, nous dirons seulement que l'air, aspiré et expiré par les poumons, passe dans les bronches, de là dans un canal qu'on appelle la trachée artère; puis, il entre dans le larynx où il est retenu par la glotte, qui n'en laisse sortir qu'une quantité suffisante pour la formation du son. Ainsi, par leurs contractions et leurs dilatations, le larynx et la glotte sont les générateurs de la voix. Cette voix, pour devenir la parole, va se modifier d'une admirable manière au moyen des organes situés entre le larynx et les lèvres, c'est-à-dire, le voile du palais, les fosses nasales, la langue, les dents et les lèvres elles-mêmes.

Les lettres se divisent en deux catégories, les voyelles et les consonnes.

Nous empruntons en partie l'explication du mécanisme des voyelles et des consonnes à deux traités remarquables, l'un intitulé: *Théorie du chant*, par Stephen de la Madelaine, et l'autre: *La Grammaire de la parole*, par J. Lefort, qui joint à un talent de chanteur distingué le mérite d'être un excellent professeur.

Des Voyelles. — Les voyelles sont ainsi appelées parce qu'elles ont une résonnance propre à chacune d'elles, sans le secours d'une autre lettre.

Elles sont simples, ou composées.

Les voyelles simples sont *A*, *E*, *I*, *O*, *U*, et *Y*, *eu*, *ou*, *an*, *in*, *on*, *un*.

Les voyelles composées ou diphthongues sont un assemblage de deux sons simples prononcés en une seule émission de voix. En poésie, elles sont considérées comme une seule syllabe, quoiqu'elles fassent entendre très-distinctement deux sons. Ex.: *oi*, *oui*, *ouil*, *ouet*, *ui*, *uan*, *uin*, *euil*, *aille*, *iou*, *ieu*, *ion*, *ian*, etc.

On peut trouver un grand nombre de combinaisons de deux voyelles; mais elles ne sont pas considérées comme diphthongues quand elles forment deux sons séparés et qu'elles comptent pour deux syllabes dans la versification.

Des voyelles simples.

A.

Deux espèces d'*A*: l'*A circonflexe* ou *long* et l'*A bref*.

A circonflexe. — On ouvre bien la bouche, on pousse

l'air et on le fait résonner dans les fosses nasales, en évitant qu'il soit nasillard ou guttural : *âme*.

A bref. — On n'ouvre la bouche qu'à moitié, on pousse l'air et on fait résonner le son dans le milieu du palais: *cheval*.

E.

Quatre espèces d'*E*: l'*E muet*, l'*É fermé*, l'*È ouvert* et l'*Ê circonflexe*.

E muet. — On allonge les lèvres en poussant l'air; le son frappe le palais près des dents et des lèvres. Il est ordinairement faible, parce que les mots terminés par un *E muet* ont toujours l'accent sur la pénultième : *onde*.

É fermé. — Les lèvres se desserrent, le son se fait entendre près du palais, pendant que la langue touche les dents de la mâchoire inférieure : *cité*.

È ouvert. — La bouche s'ouvre à moitié, le son résonne dans le fond du palais et se rapproche beaucoup de celui de l'*A bref* : *succès*.

Ê circonflexe. — La bouche s'ouvre, le son résonne dans le fond de la bouche et a une grande analogie avec celui de l'*A* : *fête*.

I.

Deux espèces d'*I*: l'*I circonflexe* et l'*I bref*.

I circonflexe. — Les lèvres s'étendent, la bouche est peu ouverte, la langue s'aplatit sur le palais qu'elle serre jusqu'auprès des dents supérieures ; le son s'allonge et résonne jusque dans le milieu de la bouche : *gîte*.

I bref. — Même position des lèvres ; la langue serre moins le palais et le son est plus court : *vite*.

O.

Deux espèces d'*O* : l'*O circonflexe* et l'*O bref*.

O circonflexe. — Les lèvres s'arrondissent et prennent la forme de l'*O*; la langue est suspendue dans la bouche ; le son résonne à la fois dans les fosses nasales, dans le palais et près des dents : *côte*.

O bref. — La bouche est au tiers ouverte, les lèvres s'allongent un peu, l'air est poussé contre le fond du palais : *homme*.

U.

Deux espèces d'*U*: l'*U circonflexe* et l'*U bref*.

U circonflexe. — Les lèvres s'avancent comme pour la lettre *O*, mais c'est surtout près des dents et de la lèvre supérieure que se prolonge le son : *flûte.*

U bref. — Les lèvres sont moins serrées, le son est plus court : *butte.*

EU.

Prononcer comme l'*E muet*, mais en appuyant davantage sur le son : *heureux.*

OU.

Placer les lèvres dans la même position que pour *U bref* et faire résonner l'air contre les lèvres seulement : *ouvrage.*

AN.

On ouvre la bouche à moitié comme pour émettre la voyelle *A circonflexe* ; on pousse l'air tout en le retenant de manière à ce qu'il frappe le fond de la langue contre la luette ; le son doit être nasal et non nasillard : *enfance.*

ON.

Même prononciation que *AN*, excepté que les lèvres s'allongent comme pour *O*. Son nasal : *maison.*

IN.

La bouche s'ouvre à moitié, les lèvres se retirent, on pousse l'air comme pour *È* ; le son résonne en même temps contre le palais et un peu dans les fosses nasales : *raisin.*

UN.

Avancer les lèvres comme pour *O circonflexe*, mais sans les serrer autant et faire résonner l'air dans les fosses nasales, contre le palais, les dents et les lèvres : *tribun.*

Des diphthongues. — Nous avons cité un assez grand nombre de diphthongues ; il est inutile que nous indiquions la manière de les prononcer. Comme elles sont composées de deux voyelles distinctes, chacune d'elles suit la règle de formation que nous avons décrite plus haut.

Des consonnes. — Les consonnes sont formées par les mouvements variés des lèvres et de la langue en contact avec le palais.

On peut les diviser en trois groupes d'après leur mode de formation : les *labiales*, les *labio-dentales* et les *palato-linguales.*

Les labiales.

M. B. P.

M. — Les lèvres faiblement pressées se desserrent, l'organe vocal résonne, le son sort par le nez.

B. — Les lèvres plus fortement pressées se desserrent, la résonnance de l'organe vocal est très-courte; elle est interrompue par le soulèvement du voile du palais qui ferme les conduits du nez.

P. — Les lèvres fortement pressées se desserrent avec vigueur; le larynx cesse absolument de résonner à cause de la fermeture du nez et de la bouche.

Les labio-dentales.

V. F.

V. — La lèvre inférieure se détache des dents supérieures contre lesquelles elle était pressée; la résonnance du larynx est complète; le son sort par l'étroit espace que la colonne d'air s'ouvre entre les dents et la lèvre.

F. — La lèvre inférieure se détache des dents supérieures; le larynx ne résonne pas et il y a un sifflement produit par le passage de l'air entre les dents et la lèvre.

Les palato-linguales.

D et T.

La ressemblance qui existe entre les lettres *D* et *T* est la même qu'entre le *B* et le *P*.

D. — Le larynx résonne légèrement, le nez est fermé, la pointe de la langue s'aplatit et s'appuie contre le palais à la naissance des incisives supérieures, puis elle s'en détache; les lèvres sont ouvertes.

T. — Le larynx ne résonne pas; la pression de l'extrémité de la langue contre le palais est plus forte et la détente est plus énergique.

G et K.

Même affinité entre ces deux lettres qu'entre les précédentes.

G. — Le larynx résonne, le nez est fermé, la pointe de la langue est appuyée aux dents inférieures, et sa partie postérieure à la partie molle du palais, de sorte qu'elle

ferme le passage de l'air; les lèvres sont ouvertes à différents degrés selon la nature de la voyelle qui suit.

K, C dur et Q. — Même prononciation pour ces trois lettres : la pression de la base de la langue contre le voile du palais est plus forte que dans le *G*, mais il y a absence complète de résonnance du larynx.

J et G doux.

Ces deux consonnes se prononcent de la même manière. La voix sonne, le nez est fermé, les dents sont serrées, les lèvres sont ouvertes; la partie postérieure de la langue s'éloigne du palais, sa pointe se redresse et ménage à l'air un étroit passage ; il y a une sorte de sifflement produit.

CH.

Grande affinité entre le *CH* et le *J.* La différence entre ces deux lettres, c'est que dans la dernière la voix ne sonne pas et que le sifflement est plus prononcé.

L et N.

L. — La voix sonne, le nez est fermé, la pointe de la langue est appuyée au palais à la naissance des incisives supérieures; les lèvres sont entr'ouvertes.

L'*L mouillé* diffère de l'*L commun* en ce que la langue ne ferme pas le canal avec sa pointe, mais avec sa partie du milieu qui s'appuie fortement au palais, tandis que la pointe s'abaisse contre les dents inférieures de devant.

N. — La voix sonne, le nez est ouvert, la langue est appuyée avec sa pointe aplatie contre les incisives supérieures; les lèvres sont entr'ouvertes.

S et C doux. — Z.

L'*S* a été appelée une consonne sifflante.

Le larynx ne résonne pas, le nez est fermé, la partie antérieure de la langue est appuyée au palais, tandis que sa pointe touche le bas des incisives inférieures; les dents légèrement desserrées servent à aiguiser le son de cette lettre; les lèvres sont ouvertes à volonté.

Même prononciation pour le *C doux.*

Le *Z* n'en diffère que par la résonnance du larynx, ce qui change le sifflement de l'*S* en une sorte de bourdonnement.

R.

L'*R* est une des consonnes dont l'articulation est sans contredit la plus difficile et par conséquent la moins régulière.

Le larynx résonne, le nez est fermé, la pointe de la langue aplatie est appliquée contre le palais, elle se soulève et s'abaisse rapidement et cette rapidité de mouvements produit une espèce de roulement qui a valu à cette consonne le nom de vibrante.

Quand on prononce l'*R* en faisant vibrer le voile du palais contre la base de la langue, on tombe dans le *grasseyement*. C'est un défaut dont nous dirons quelques mots au sujet des vices de prononciation.

X.

L'*X* est une lettre double et n'a pas besoin d'être décrite, car elle se compose ou de *KS* comme dans *fixer* ou de *GS* comme dans *examen*.

H.

L'*H* est muette ou aspirée. — Dans le premier cas, il est inutile d'en parler puisqu'elle ne modifie en rien l'émission des voyelles.

L'*H aspirée*, ou plutôt expirée, s'articule en expirant brusquement l'air contenu dans les poumons et en l'interceptant au passage par une contraction subite du larynx. L'accent donné à un mot par l'*H* lui communique beaucoup d'énergie et de vigueur.

Des vices de prononciation et des accents de province. — Les règles que nous venons de tracer pour l'émission des voyelles et l'articulation des consonnes nous suffisent maintenant pour corriger tous les vices de prononciation et les accents de province. Nous allons les passer rapidement en revue et démontrer qu'avec de la persévérance et de la bonne volonté, on peut toujours arriver à une prononciation nette et correcte.

Du blèsement ou *zézeyement.* — Ce défaut est celui d'un grand nombre d'enfants, auxquels on laisse prendre l'habitude de remplacer le *CH* par une *S* : un *sapeau* pour un chapeau, ou le *J* et le *G doux* par un *Z* : le *zardin* pour le jardin.

Ce défaut est souvent compliqué d'une articulation mau-

vaise de l'*S* et du *Z*, que l'on prononce en mettant l'extrémité de la langue entre les dents.

Le meilleur moyen de s'en défaire est de prononcer les *S* et les *Z* en serrant les dents et en forçant ainsi la langue à s'appuyer contre elles sans en dépasser la barrière.

Du chuintement. — Le chuintement est le contraire du blèsement. Il consiste à remplacer l'*S* par le *CH* et le *Z* par le *J*. L'accent de l'Auvergne nous en offre un fréquent exemple. Ex. : un *chalon* pour un salon. — Une *maijon* pour une maison.

Ce défaut, qui provient d'une mauvaise habitude, disparaîtra grâce à des exercices fréquemment répétés et surtout à une attention soutenue.

Du sifflement. — Certaines personnes en prononçant l'*S* et le *C doux* produisent un sifflement désagréable qui précède l'émission de la voyelle.

Pour s'en corriger, il suffit de s'habituer à joindre immédiatement toutes les voyelles à la lettre *S*. C'est un moyen curatif qui réussira toujours.

Du bredouillement. — Le bredouillement provient des mouvements trop précipités qui rendent les sons confus et inintelligibles. Ce vice est causé ou par une trop grande activité de l'esprit, ou par un trouble et un défaut d'ordre dans les idées.

Le seul moyen d'y remédier, c'est de se condamner à parler avec lenteur et réflexion ; c'est de se rendre maître du mécanisme de la parole en même temps que des fonctions de l'intelligence. Mais le conseil que nous donnons n'est pas facile à suivre, et il est rare qu'on puisse se corriger complétement d'un défaut qui tient en grande partie à notre système nerveux et à notre organisation intellectuelle.

Du bégayement. — Le bégayement est une des plus tristes infirmités de la parole. D'où vient cette répétition fastidieuse et ridicule des premières syllabes d'un mot? Souvent d'un tic nerveux qu'il est difficile de guérir, plus souvent peut-être d'une trop grande précipitation de l'esprit qui ne permet pas aux organes chargés de l'articulation de fonctionner assez vite.

Ce défaut peut être combattu avec succès, mais par des exercices longs et continus. Il faut parler lentement, et

fixer avant de parler l'organe chargé d'articuler. On remarque d'ailleurs que le bégayement a lieu sur certaines consonnes de préférence; ce sont ces lettres qu'il faut faire prononcer le plus souvent en combinant des syllabes avec toutes les voyelles.

Du reste, le bégayement étant une espèce de maladie de la parole, il faut s'adresser pour la guérir à un professeur d'orthophonie expérimenté et suivre un traitement qui doit durer pendant plusieurs mois.

Du grasseyement. — Nous avons dit que le grasseyement consiste à faire vibrer le voile du palais contre la base de la langue, au lieu de produire cette vibration avec le bout de la langue. Le roulement qui se fait entendre au fond du gosier est d'un effet désastreux, surtout dans le débit dramatique ou lyrique.

Voici l'exercice régulier au moyen duquel on parvient à corriger cette prononciation défectueuse. Il faut faire acquérir à l'extrémité de la langue assez d'agilité pour produire des vibrations rapides.

On répète, le plus souvent possible, les deux syllabes *te de* dont on augmente successivement le nombre *te de de de de.* Lorsque, grâce à cet exercice, le bout de la langue est devenu plus agile, on prend un mot quelconque, *travail*, par exemple et l'on prononce *te de avail*, lentement d'abord puis en hâtant le mouvement on fait disparaître l'*E muet* et l'on obtient *tdavail.* Une grande vitesse dans l'articulation finit par produire la vibration normale de l'*R*.

Ce procédé, employé au Conservatoire et par les professeurs de chant les plus expérimentés, donne toujours des résultats satisfaisants; mais il exige beaucoup d'efforts et de patience.

Des accents de province. — Notre intention n'est pas de passer en revue tous les accents de province. Depuis la Gascogne jusqu'à notre brave et regrettée Alsace, nous aurions à étudier tant d'articulations et d'intonations différentes, qu'il faudrait tout un livre pour ébaucher seulement notre sujet. L'accent de province est une étiquette qu'on met à son chapeau et sur laquelle on écrit : je suis Breton, Provençal, Normand ou Lorrain. On nous dira peut-être que ce n'est point un crime de conserver à son langage un goût de terroir et de lui donner en quelque

sorte l'empreinte du pays natal. « Pourvu qu'on se fasse entendre lorsqu'on parle, que faut-il de plus ? »

Avec ce système de tolérance indéfinie, on pourra permettre aussi les fautes les plus grossières contre la langue, sous prétexte qu'elles ne nuisent en rien à la clarté de la parole et l'on arrivera à des conséquences absurdes.

Il est donc certain qu'il y a dans toutes les langues et chez tous les peuples un accent normal, duquel on doit autant que possible se rapprocher. Cet accent pur et correct a un charme irrésistible pour les oreilles délicates dans la bouche des artistes distingués de la Comédie française. Il respire un parfum exquis de bonne compagnie ; il ajoute à la finesse des pensées et à l'énergie des sentiments un je ne sais quoi d'achevé qui nous ravit et nous enchante. Dites-nous, au contraire, les plus belles choses du monde avec une prononciation vicieuse, un accent commun et trivial, et elles passeront inaperçues, ou bien elles seront appréciées avec une sévérité souvent injuste.

A notre avis le meilleur accent qu'on puisse avoir est d'en avoir le moins possible. Pour arriver à ce résultat, il faut écouter les personnes qui parlent bien, saisir et noter la manière dont elles prononcent les mots et essayer de les imiter. Sans doute on ne perdra pas tout d'un coup ses mauvaises habitudes ; mais il en est des vices de la parole comme des maladies de l'estomac, on ne les guérit qu'à l'aide d'un régime longtemps et strictement suivi.

Les vices des accents de province, à l'exception des contrées frontières du Midi et de l'Est, proviennent moins de l'articulation défectueuse des consonnes que de la mauvaise émission des voyelles et des diphthongues.

On peut dire qu'en général on commet la faute d'ouvrir les sons fermés et de fermer les sons ouverts.

Comment corriger son accent? en attaquant ses défauts un à un et sans relâche. Nous avons souvent opéré cette cure sur les élèves de notre classe, et il est rare que les natures, même les plus rebelles, aient résisté à dix mois d'efforts sérieux et persévérants.

(*A suivre.*)

E. MENNEHAND,
Ancien professeur de l'Université.

DE LA RÉSOLUTION DES PROBLÈMES D'ARITHMÉTIQUE.

Ceux qui suivent de près la marche de l'enseignement primaire, soit dans l'école, soit dans les concours et les examens, reconnaissent tous que la résolution des problèmes laisse beaucoup à désirer. Trop souvent l'élève se borne à donner des calculs, sans expliquer comment il a été amené à faire telle ou telle opération; c'est pour lui comme un travail mécanique, où il est guidé par la mémoire plutôt que par la réflexion. Habitué à certaines formes de problèmes, sachant quelquefois d'avance que la question se rapporte à une opération désignée, il effectue ses calculs sans se rendre bien compte du rôle qui appartient aux nombres donnés, prenant par exemple le dividende pour le diviseur et réciproquement.

Ce n'est point ainsi que l'étude et la pratique du calcul doivent être conduites. Il est indipensable que l'élève expose par écrit, comme il le fait oralement au tableau devant le maître, le raisonnement par lequel il arrive à trouver la solution qui lui est demandée. Ce serait une grande erreur de croire que ce travail est au-dessus de l'âge des commençants. Ils le font bien souvent hors de l'école, lorsque, dans leurs jeux ou dans la conversation avec les camarades, il se présente quelque petit problème dans lequel ils se trouvent intéressés.

Clarté et concision, voilà les deux qualités essentielles de cet exercice de rédaction. Les élèves les acquerront plus promptement qu'on ne pense, si on les habitue à consulter leur jugement plutôt qu'à reprendre par habitude la marche déjà suivie pour des questions analogues, à ne jamais négliger les simplifications qui peuvent se présenter, enfin à arriver toujours au but par le chemin le plus court.

C'est parce qu'on s'attache trop à retenir fidèlement certains procédés, bons d'ailleurs, et qu'on les applique servilement dans toutes les questions qui ont entre elles de l'analogie, que les compositions d'arithmétique sont les plus défectueuses des

épreuves écrites dans les examens du brevet de capacité. Citons un exemple entre plusieurs.

Dans la session tenue à Paris au mois de mars de l'année dernière, les aspirantes d'une série eurent à traiter pour les épreuves écrites les deux questions suivantes :

1° *Traduire* $\frac{5}{7}$ *en fraction décimale.*

2° *Le bois à brûler provenant des démolitions se vend 35 francs les 1000 kilogrammes ; à combien revient le stère de ce bois, s'il ne pèse que les 0,9 du poids de l'eau ?*

Nous ne dirons rien de la conversion de la fraction ordinaire en décimale ; c'est du problème que nous voulons parler. Bien certainement il est au-dessous du niveau des connaissances exigées dans cet examen, et les aspirantes que le sort favorisa si généreusement ce jour-là durent s'estimer plus heureuses que celles qui avaient eu à résoudre auparavant les questions rapportées dans le n° 4 de la *Revue*, à la page 418. Nous avons eu l'occasion de voir que plusieurs ne surent guère profiter de cet avantage. Parmi celles qui trouvèrent la solution, la plupart n'y parvinrent qu'à travers des détails inutiles, des longueurs fastidieuses, et même des explications puériles, qui auraient paru singulières à un homme résolvant le problème pour son propre compte, sans avoir jamais reçu les leçons de l'école, et en suivant uniquement la lumière du bon sens.

Le bon sens et la réflexion, c'est ce qui manque trop souvent dans ces exercices de calcul. Il semble qu'à l'école ou à l'examen on passerait pour ignorant, si l'on résolvait un problème comme l'ouvrier qui règle son compte, la ménagère qui calcule le prix d'un pot-au-feu, le marchand qui trouve sur-le-champ la somme que l'acheteur doit lui donner. On suit aveuglément une certaine ornière, et on y marche jusqu'au bout, en passant à côté de la solution, pour n'y revenir qu'après de longs détours.

C'est ainsi que dans le problème que nous avons cité, certaines aspirantes ont pu remplir une longue page de développements confus, parlant du litre, descendant par un abus déraisonnable de la *réduction à l'unité* jusqu'au centimètre cube, recourant à la relation qui existe entre le poids, le volume et la densité, à propos de débris de mauvais bois à brûler.

Quelques lignes suffisaient à résoudre ce problème avec toute la clarté désirable, comme nous le montrons ici.

Solution.

1 mètre cube d'eau pèse. . . . . 1 000 kilog
1 mètre cube de ce bois, ou 1 stère
pèsera 9 fois la 10e partie de ce poids ou . . . . 900 kilog
or, 100 kilg. coûtent le 10e de 35 fr ou . . . . 3 fr 50
900 kilg. coûteront . . . . . 3 fr. 50 c. × 9 = 31 fr 50

Le problème qui fut proposé aux aspirantes dans la 1re série, et qui se trouve à la page 419 de la *Revue*, nous servira encore à montrer quelle clarté il est possible de mettre dans la résolution d'un problème : ici elle sera moins longue que l'énoncé lui-même.

PROBLÈME. — *Une ménagère achète 5 kilog. 320 grammes de groseilles pour faire des confitures. Ces groseilles fournissent $\frac{4}{7}$ de leur poids de jus, et ce jus est mêlé à un poids égal de sucre à l'état de sirop.*

Le mélange est ensuite chauffé et clarifié, ce qui lui fait perdre $\frac{3}{152}$ de son poids. L'opération terminée, la confiture est mise dans des pots de 0 lit, 149 de capacité.

On demande combien on pourra remplir de ces pots, sachant que le litre de confiture pèse autant que 1 lit, 25 d'eau.

Le poids des groseilles achetées est . . . . 5 320 gr
Le poids du jus obtenu est $\frac{4}{7}$ de 5 320 gr ou 5 320 $\times \frac{4}{7}$ = 3 040 gr
Le mélange de jus et de sucre pèse. . 3 040 × 2 = 6 080 gr
La perte de poids dans la cuisson est 6 080 $\times \frac{3}{152}$ = 120 gr
Le poids de confiture obtenu est 6 080 — 120 = 5 960 gr
Or, 1 litre de confiture pèse. . . . . 1 250 gr
le nombre de litres de confiture est donc 5,960 : 1,250 = 4 l 768
et le nombre de pots est égal à . . 4,768 : 0,149 = 32 pots.

Les deux problèmes que nous venons de résoudre montrent quelle importance il faut attacher à la disposition matérielle dans l'exposition de la résolution d'un problème. Le point de

départ étant pris dans l'énoncé, on en tire une première conséquence, de celle-ci une seconde et ainsi de suite, pour arriver à la dernière au bout de laquelle est la solution cherchée. Or chacune de ces conséquences successives doit se traduire dans l'écriture sous une forme concise, où, à la suite des mots strictement nécessaires, viennent se placer à la fin de la ligne, ou sur une seule ligne, si c'est nécessaire, les nombres unis au moyen des signes des opérations par lesquelles ils doivent être combinés entre eux. Il en résulte un tableau, où l'on saisit en quelque sorte d'un coup d'œil les déductions successives qui conduisent à la solution demandée.

Les nombres joints par les signes qui les accompagnent doivent former, avec les mots qu'il est indispensable d'employer, une phrase claire, concise et surtout correcte. Mais la recherche de la concision ne peut pas aller jusqu'à substituer un signe algébrique à un mot dans le langage ordinaire, à écrire par exemple : *le quotient* $\times$ *le diviseur est égal au dividende*. C'est un abus fâcheux qu'on rencontre trop souvent dans les devoirs, et s'il n'était sévèrement combattu, il transformerait bientôt le langage écrit de l'arithmétique en une espèce de sténographie capricieuse, qui choquerait les yeux autant que le bon sens.

Puisque nous en sommes à ce que nous appellerions volontiers l'*orthographe arithmétique*, nous ne laisserons pas passer l'occasion de signaler d'autres usages non moins repréhensibles et qui tendent malheureusement à se généraliser.

Le premier consiste dans l'emploi que des auteurs eux-mêmes, et par suite les maîtres et les élèves qui les suivent docilement, font de l'exposant 2 et de l'exposant 3, pour remplacer les mots *carré* et *cube*. De ce que 5^2 et 5^3 s'énoncent *5 au carré et 5 au cube*, ce n'est pas une raison pour qu'on soit autorisé à écrire m^2 et m^3 pour *mètre carré* et *mètre cube*; car 5^2 et 5^3 sont des abréviations pour représenter 5×5 ou la 2e puissance de 5 et $5 \times 5 \times 5$ ou la 3e puissance de 5. Ceux qui se permettent ces licences semblent ignorer la signification de l'exposant, et imitent un peu les gens qui mêlent à leur langage certaines expressions dont ils ne possèdent pas plus l'habitude que le sens.

Ne serait-il pas aussi court et surtout plus raisonnable de

prendre l'abréviation *m.c.* pour exprimer *mètre cube*, en adoptant *m.q.* pour *mètre carré*, ce dernier mot ayant été écrit autrefois *quarré*, en raison de son étymologie latine, *quadratus?*

La seconde observation s'applique à un usage qui a déjà pris une grande extension, et qui finira par s'imposer partout, si on n'y prend garde. La virgule, dont la fonction était et doit rester de distinguer la partie entière d'un nombre de la partie décimale, est maintenant employée à séparer les tranches des unités simples, des mille et des millions, sous prétexte d'en rendre la lecture plus facile, de sorte que le nombre 6124378,79 par exemple se présente avec cette forme : 6,124,378,19. Ainsi émaillé de virgules, il est si bien défiguré qu'il en devient méconnaissable. On est allé plus loin, on a fini par ôter la virgule de la place que les usages scolaires lui avaient assignée, et par n'y laisser qu'un petit espace blanc. En voici un exemple que nous prenons dans le compte rendu financier d'un grand journal :

Les recettes des Tramways-Nord sont de 54,128 20 ; celles de la semaine précédente n'avaient été que de 50,469.

On peut, sans être taxé d'ignorance, regarder de tels nombres comme de véritables hiéroglyphes.

Les maîtres peuvent encore fermer l'école à l'envahissement d'abus qui finiraient par apporter la confusion dans l'écriture numérique; c'est aux auteurs qu'il appartient de les réprimer, en ne laissant pas aux compositeurs de l'imprimerie les libertés qu'ils prennent. Conservons à la virgule l'emploi traditionnel qu'elle a reçu et pour contenter les gens difficiles, séparons par un espace blanc les tranches ternaires d'un nombre.

G. Bovier-Lapierre,
Professeur honoraire
de l'Ecole normale de Cluny.

QUELQUES REMARQUES SUR L'ÉCRITURE.

SON ORIGINE. — LES TEMPS QU'ELLE A PARCOURUS. — SON ENSEIGNEMENT DANS LES ÉCOLES. — LE BUT QU'ELLE DOIT ATTEINDRE. — L'ÉCRITURE NATIONALE.

Si la pensée et la parole sont les deux plus nobles attributs de l'homme, les plus grandes distinctions qui existent entre lui et la brute, l'écriture est l'art qui a le plus contribué au perfectionnement intellectuel des races humaines, qui a placé les hommes civilisés au-dessus de ceux qui n'ont pas encore reçu les bienfaits de la civilisation.

En effet, sans les documents écrits que serait devenue l'expérience des générations qui nous ont précédés ?

Et, sans l'écriture, que seraient aussi devenus, en passant par le milieu mobile et infidèle de la tradition orale, les enseignements de ces beaux génies qui nous honorent et dont nous sommes fiers à tant de titres?

Nous ne suivrons pas les savants qui se sont, par de sérieusss études, de constantes recherches, occupés de l'origine de l'écriture; et, tout en rendant le plus respectueux hommage au remarquable travail de M. le président Bouhier, notre compatriote, sur un aussi intéressant sujet, nous nous contenterons d'entrer dans nos modestes écoles primaires où se donne le premier degré d'instruction indispensable dans toutes les conditions de la vie, et nous irons jusqu'à nos écoles normales et professionnelles, et, avec une plume plus autorisée que la nôtre, nous dirons :

« Améliorons les méthodes de nos écoles; éveillons l'esprit des jeunes enfants des campagnes; — cultivons leur cœur; — formons le bon sens et le goût des enfants des villes; — habituons les uns et les autres à observer et à penser, en les mettant en état d'apprendre plus tard par eux-mêmes.

ORIGINE DE L'ÉCRITURE. — LES TEMPS QU'ELLE A PARCOURUS.

L'écriture, simplement définie, est un système de figures significatives tracées donnant à l'expression de la pensée une forme permanente, soit pour en conserver soi-même le souvenir, soit pour la transmettre à d'autres.

Dès l'origine, l'écriture a représenté les objets mêmes par des dessins plus ou moins fidèles; elle a été appelée : *idéographique*.

Aujourd'hui, des caractères distinctifs représentent les sons

et les articulations dont sont formés les mots dans la langue parlée; elle est nommée : *phonographique* ou *phonétique*.

Et, disons-le encore : l'écriture est de toutes les découvertes l'une des plus intéressantes. Diodore de Sicile dit « qu'elle est la gardienne qui tient comme en dépôt les sentences très-saintes des plus sages d'entre les hommes; les principes des arts et des sciences ; enfin, les monuments des choses divines et humaines qu'elle défend contre la dent du temps ».

L'origine de l'art d'écrire se perd dans la plus haute antiquité. Les Egyptiens en attribuaient l'invention à Mercure; les Latins remontaient jusqu'à Saturne. Nous le répétons, nous n'entrerons point dans des recherches qui ne sont pas de notre sujet. Cependant, avant d'y pénétrer, nous combattrons une erreur :

On prétend que la mémoire était plus développée chez les hommes avant de faire usage de l'écriture; que depuis, s'étant reposés sur celle-ci du soin de conserver leurs souvenirs, ils ont dû moins sentir le besoin d'exercer une faculté qui, pour ainsi dire, se trouvait ainsi suppléée. Évidemment, si l'emploi de l'écriture apporte un soulagement réel à la mémoire, il faut reconnaître que ce soulagement profite à la faculté au lieu de lui nuire; la débarrassant du soin de conserver les principales parties de nos acquisitions intellectuelles, elle lui permet de reporter sur d'autres objets toute son activité, et les hommes, au lieu de perdre la mémoire par l'usage de l'écriture, se trouvent au contraire mis en état d'ajouter aux faits dont ils ont besoin de se souvenir sans les écrire, tous ceux que l'écriture leur donne le moyen de conserver sans fatiguer l'une de leurs plus précieuses facultés.

Ajoutons que l'écriture phonétique, par les services qu'elle a rendus à la civilisation, la part qu'elle a eue à la fixation des langues, a une importance à laquelle ne peut prétendre l'écriture idéographique; — mais il faut bien dire que cette dernière est l'aînée, et, pour être plus juste, la mère à laquelle tout respect est dû.

Entrons dans nos écoles; nous y voyons nos jeunes élèves devant leurs tableaux de lecture qu'ils laissent sans chagrin, sans regret. — Nous les voyons devant des tables où, le plus ordinairement, ils ne sont pas commodément assis, où ils ne peuvent avoir leurs libres allures.

Nous sommes d'ailleurs heureux d'ajouter que dans toutes les classes par nous visitées, nous avons rencontré des instituteurs dévoués et soucieux des devoirs qui leur sont imposés. Les cahiers des devoirs écrits nous ont été montrés; certains maîtres nous ont dit: Nous suivons la méthode dite anglaise; d'autres; la méthode dite française; d'autres encore; le secret de l'écriture expédiée nous a été confié.

Et vraiment, en appréciant les résultats obtenus, il faut dire que certains auteurs de méthodes anglaises et françaises ne connaissent point l'esprit des lettres patentes de 1570 et de l'arrêt du 14 juillet 1632, et nos bons instituteurs qui les écoutent ignorent :

1° Que le peuple anglais, quand saint Augustin l'a visité pour la première fois, savait à peine tenir sa plume ; que c'est seulement au commencement du XVIII[e] siècle que ce peuple, bien éclairé sur la valeur du temps, introduisit dans ses écoles cette belle et admirable écriture qu'il possède aujourd'hui, et que son immortel Tomkins lui a mesurée, enseignée, en donnant aux caractères des formes simples et faciles, permettant une exécution rapide et rationnelle;

2° Que vers le XVI[e] siècle, Barbedor, savant versé dans la connaissance des langues orientales, fut chargé de composer un *alphabet en lettres françaises* (ronde) ; et Le Bé, l'un des meilleurs maîtres de l'époque, un autre *alphabet en lettres italiennes* (bâtarde). Ces œuvres s'appuyaient sur des principes positifs, sur le vrai et le beau. Et, cependant, ces grands calligraphes n'avaient pas vu passer le char de l'agriculture, du commerce, de l'industrie emporté par la locomotive qui fait glisser avec tant de précision la malle des Indes sur deux lignes en fer.

Aussi, avec un membre de l'instruction primaire que nous ne connaissons pas, mais que nous applaudissons, nous examinerons ces prétendues méthodes, anglaise et française et nous apprécierons, au point de vue de l'enseignement, le rôle qu'elles jouent dans les écoles primaires et dans les écoles normales et professionnelles.

ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE DANS LES ÉCOLES.

Voici ce que l'honorable membre de l'enseignement primaire écrit dans son premier article sur l'ancienne bâtarde et notre écriture cursive (*Bulletin des instituteurs*, année 1874) :

« En 1862 et 1863, les conseils académiques ont simplement signalé plusieurs méthodes, laissant aux maîtres pleine et entière liberté de choisir celles qui paraissent convenir le mieux pour leur enseignement ; » puis, à l'égard de diverses méthodes, il cite les réflexions de M Gandon, ancien inspecteur général, et il ajoute : « Qu'est-ce d'abord que la méthode anglaise sinon que la méthode qui enseigne une écriture aux formes légères et élégantes, et qui est devenue en peu de temps l'écriture commerciale et administrative de notre époque. »

Nous nous réservons de toucher aussi à cette importante question. Mais, du XVI[e] au XIX[e] siècle, quelle a donc été notre écriture nationale ?

La ronde (française ou financière), nulle autre. — L'œuvre

de Le Bé était une imitation intelligente de l'écriture italienne, nullement française.

Avant cette écriture française ou ronde financière, comment écrivaient ceux qui nous ont précédés ?

Les précieux manuscrits conservés dans nos bibliothèques et nos archives départementales nous le disent; les chartes admirables de chaque siècle nous l'enseignent ; la *Paléographie* de M. Sylvestre, chef-d'œuvre éclairé par le savant M. Champollion-Figeac, groupe les plus remarquables documents sur le grand art des écritures; enfin, M. Chassant, dans son modeste et intéressant ouvrage sur les manuscrits du XIe au XVIIe siècle, donne des modèles bien capables d'édifier ceux qui désirent apprendre (1).

Aujourd'hui la bâtarde italienne et l'anglaise, comme écritures devant être enseignées dans nos écoles primaires, sont seules en présence (2).

C'est en face de ces deux genres d'écriture que nos instituteurs sont placés; et, ici, le simple bon sens, qui n'a pas de système, dit que le libre arbitre, ce caractère essentiel de la volonté, doit éclairer leur choix. — Mais reconnaît-on toujours à nos instituteurs le pouvoir de se déterminer à leur gré? — L'immunité dont on les entoure est-elle toujours certaine ?

Non.

Aussi ils obéissent; et, essentiellement raisonnables, leur libre arbitre consiste simplement à démontrer que personne ne commande avec sûreté que celui qui a appris à obéir.

BATARDE ITALIENNE, ANGLAISE, CURSIVE.

Interrogeons donc loyalement ces deux privilégiées.

1° Qu'est-ce que la bâtarde italienne ?

C'est l'anglaise tracée lentement, posément, avec une plume dont la largeur du bec donne l'épaisseur du plein; — exigeant un mouvement de plume entre les doigts ou un mouvement de toute la main pour obtenir les rondeurs et les parties délicates devant commencer et terminer les lettres dans leurs liaisons entre elles.

2° Qu'est-ce que l'anglaise ?

C'est la bâtarde italienne se traçant posément avec la plus entière liberté, par le même mouvement de la main, avec toutes les plumes (excepté les plumes spéciales à la bâtarde

(1) Les admirables collections qui ont été exposées dans les galeries du Palais du Trocadéro nous crient d'abandonner la routine et nous invitent à enseigner l'art de l'écriture d'après des principes vrais et rationnels.

(2) La française, ronde financière, est laissée là comme souvenir du calligraphe Barbedor.

italienne), n'exigeant aucun mouvement particulier des doigts et de la main pour obtenir les parties délicates des lettres quelles que soient leurs formes et leurs liaisons entre elles.

Est-ce possible de nier la parenté de ces deux écritures ?

Non.

Mais, si la bâtarde italienne est restée stationnaire, désignant seulement le siècle qui l'a produite, ne révélant aucun des progrès accomplis depuis son origine;

L'anglaise a, tout d'abord, marqué la vivacité de l'époque à laquelle elle s'est montrée; — indiqué la voie des améliorations et du perfectionnement; — satisfait à toutes les exigences des affaires commerciales et industrielles; et, aujourd'hui, elle ne gêne même point le fluide écrivain si discret et si sûr de nos relations intérieures et extérieures.

Sans doute, les calligraphes des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles nous ont laissé des modèles que nous admirons; et, parmi les grands écrivains qui ont photographié chacun de ces siècles, nous avons lu des pages aussi faciles que persuasives; mais nous devons humblement avouer que le plus grand nombre de ces immortels génies sont restés illisibles pour quiconque n'a pas écouté quelques-unes des leçons de l'école des Chartes.

Nous ajouterons qu'une étude impartiale des écritures courantes du XIXe siècle nous autorise à dire que les plus faciles à lire sont celles qui, dans leur agencement, semblent le plus s'éloigner des principes de l'écriture bâtarde italienne de Le Bé.

Et croire aussi qu'une écriture courante plus ou moins facturée, plus ou moins tenue, vient de la méthode suivie, des conseils reçus, est une erreur profonde: c'est reconnaître ne pas avoir les plus simples notions de physiologie et de psychologie.

Maintenant, est-ce l'écriture bâtarde italienne, ingénument appelée française, que nous devons enseigner aux enfants des écoles primaires, aux élèves des lycées?

Non!

Une écriture qui, lentement faite, impose une plume spéciale, exige des mouvements de main et de doigts particuliers pour le tracé de chaque lettre; qui, faite au courant de la plume, doit, sans guide, laisser la main aller aux allures qui lui sont naturelles, ne peut, à la fin du XIXe siècle, avec les plumes métalliques à jamais souveraines, être notre écriture nationale.

Les tableaux de recensement de chaque classe ne décéleraient plus que quelques aptitudes au grade de caporal fourrier. — Les correspondances des jeunes personnes indiqueraient souvent des mains en deçà de Mme de Sévigné et de Mme de Maintenon. — Enfin, nos lycéens laïques et congréganistes écriraient rare-

ment leurs discours français et latins avec un caractère de lisibilité facile et agréable.

ÉCRITURE NATIONALE.

Allons donc franchement à l'écriture anglaise qui n'est autre que la bâtarde italienne intelligemment améliorée et perfectionnée. Nous savons aujourd'hui qui elle est, et nous ne pouvons nier les services qu'elle a rendus; enseignons-la donc dans toute sa simplicité, mais d'après des principes vrais et rationnels et non d'après les caprices fantaisistes de certains maîtres ou la marche routinière jusqu'alors suivie.

Les écritures bâtarde italienne et ronde sont dites anciennes; et si elles sont utiles comme titres de certains actes, de certains tableaux, elles ne sont vraiment remarquables que sous la plume des expéditionnaires habiles et exercés.

Maintenant, si nous interrogeons loyalement tous les peuples du monde, nous sommes conduits à reconnaître que l'écriture diplomatique de chacun d'eux est l'anglaise.

Le peuple anglais ajoute à son écriture nationale et diplomatique les écritures gothiques perfectionnées au XVIIe et au XVIIIe siècle.

Les peuples allemands, à leur écriture nationale bien déterminée, ajoutent ces mêmes écritures gothiques. Et, si au XVIIe et au XVIIIe siècle les caractères graphiques italiens, bien mélangés toutefois, se sont trouvés sous la plume de quelques mains, le XIXe siècle les a impitoyablement bannis et a accueilli l'anglaise aujourd'hui écriture diplomatique et ornementale.

Le peuple russe a une écriture nationale franchement anglaise et les écritures gothiques.

Le peuple italien, patrie de la bâtarde italienne, laisse celle-ci pour l'anglaise qu'il décore admirablement des belles gothiques par lui gravées aux XIVe et XVe siècles.

Et, quand on sait que les Turcs ont pour écriture diplomatique l'anglaise, que les Arméniens eux-mêmes donnent aujourd'hui à leurs caractères orientaux les formes graphiques anglaises, il faut bien avouer que nos relations internationales nous imposent cette écriture pour écriture diplomatique.

Et que, dès lors, nos relations commerciales, industrielles et administratives, si actives, si considérables, exigent non moins impérieusement l'écriture anglaise ponr écriture nationale.

CLERGET.

III. — VARIÉTÉS

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Belgique. — Le projet de loi sur l'enseignement primaire, présenté aux Chambres belges le mois dernier, a soulevé dans la presse des discussions passionnées. C'est surtout l'article sur l'enseignement religieux (art. 4) qui est l'objet, de la part des journaux de l'opposition, des plus vives critiques. Il est ainsi conçu :

« L'enseignement religieux est laissé au soin des familles et des ministres des divers cultes.

» Un local dans l'école est mis à la disposition des ministres des cultes pour y donner, soit avant, soit après l'heure des classes, l'enseignement religieux aux enfants de leur communion fréquentant l'école. »

L'*Indépendance belge*, tout en faisant ses réserves sur cet article, donne des éloges aux autres dispositions du projet : « Il défend l'enseignement de l'État contre le mauvais vouloir de certains conseils communaux. Il montre en outre sa sollicitude pour cet enseignement en doublant le nombre des écoles normales, créant ainsi des pépinières d'instituteurs et d'institutrices dont nous avons un si grand besoin. »

Quant aux appréciations de la presse opposante, nous pouvons les résumer dans ces lignes du *Journal de Bruxelles :*

« Une pareille loi serait la négation des droits constitutionnels des citoyens catholiques de ce pays. »

Le cadre restreint de ce Courrier ne nous permettant pas d'y traiter ce sujet avec les développements qu'il mérite, nous consacrerons, dans un prochain numéro, à l'étude du projet de loi belge un article dû à la plume d'un collaborateur spécial.

Suisse. — Nous avons parlé d'un rapport publié, dans le courant de l'année dernière, par le chef du département de l'intérieur de la Confédération suisse, au sujet de l'instruction primaire et des attributions que l'article 27 de la Constitution de 1874 confère en cette matière au pouvoir fédéral. Cet article dit :

« Les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être *suffisante* et *placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile*. Elle est *obligatoire* et, dans les écoles publiques, *gratuite*.

» Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées *par les adhérents de toutes les confessions*, sans qu'ils aient à souffrir en aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance.

» *La Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations.* »

En quelle manière et par quelles mesures pratiques doit s'exercer le contrôle de la Confédération? Telle est la question étudiée dans le rapport dont nous analysons les conclusions.

Il est intéressant de rechercher comment, dans un État fédératif où l'instruction primaire n'est point organisée sur un plan d'ensemble, ni régie par une législation uniforme, et où toute tentative de centralisation se heurte à d'énergiques résistances, le problème qui consiste à « faire arriver dans tous les cantons l'instruction primaire à un

niveau aussi élevé et aussi égal que possible » peut être résolu.

La première chose à faire, pour l'autorité fédérale, c'est de se tenir constamment au courant de la marche des écoles dans toute l'étendue de la Confédération. Le rapport ne propose pas de chercher à atteindre ce but par la création d'un Inspectorat fédéral: car « une telle mesure serait extrêmement impopulaire, et en raison même du mauvais accueil qu'elle rencontrerait presque partout, ferait plus de mal que de bien ». Il recommande plutôt une institution semblable à celle du Bureau d'éducation de Washington, qui, on le sait, n'est qu'un simple office de statistique, se limitant à recueillir et à publier les renseignements que lui fournissent les gouvernements des États confédérés. Un office du même genre, annexé en Suisse au département fédéral de l'intérieur, pourrait se livrer à l'examen détaillé des rapports cantonaux sur l'instruction publique, des programmes, des manuels, etc., et présenter un rapport général annuel au pouvoir exécutif fédéral. La publication de ce rapport serait un stimulant par chaque canton, et l'autorité fédérale en prendrait occasion pour adresser aux cantons négligents les observations que l'article 27 l'autorise à leur faire.

La Constitution fédérale exige que l'instruction primaire soit *suffisante*. Il en résulte pour la Confédération l'obligation de définir cette expression, en fixant un *minimum* de connaissances qui puisse servir de règle pour l'appréciation des programmes scolaires cantonaux. Ce minimum, dit le rapport, pourrait comprendre les objets d'enseignement suivants :

1. La langue maternelle (lecture, écriture et composition);

2. Le calcul mental et écrit (les quatre règles simples avec les fractions décimales, et les diverses applications de la règle de trois);

3. La géographie (avec des notions élémentaires de cosmographie);

4. L'histoire nationale et l'instruction civique;

5. Le dessin linéaire;

6. Le chant;

7. Quelques notions d'hygiène et d'histoire naturelle (ainsi que d'agriculture pour les contrées agricoles);

8. Pour les filles, les ouvrages du sexe.

Une troisième mesure à prendre, et qui serait, selon l'auteur du rapport, la plus efficace de toutes, consisterait « dans la coopération directe ou indirecte de la Confédération à l'œuvre de la formation des instituteurs primaires », soit par la création d'une École normale fédérale, soit, ce qui serait plus immédiatement réalisable, en cherchant à amener une entente entre la Confédération et quelques-unes des écoles normales existantes : celles-ci accepteraient un programme uniforme et certaines conditions d'organisation; en échange de quoi la Confédération délivrerait aux élèves qui en sortiraient, des diplômes valables pour toute la Suisse.

Tels sont, dans l'opinion du chef du département fédéral de l'intérieur, les moyens qui pourraient être mis en œuvre actuellement pour assurer l'exécution de l'article 27. Quant à une loi scolaire fédérale, le rapport indique, il est vrai, quelles pourraient en être les dispositions essentielles, si les Chambres croyaient devoir entrer dans cette voie ; mais il conclut à ne pas tenter, du moins pour le moment, un essai législatif de ce genre : car « l'élaboration d'une loi fédérale entrant dans le détail et dans le vif des questions

est une œuvre hérissée de difficultés; une telle loi ne manquerait pas de susciter l'hostilité des populations et d'être repoussée au *referendum* (vote populaire), ou, si elle passait, de n'être que très-imparfaitement exécutée ».

Angleterre. — Depuis le vote de l'*Elementary Education Act* en 1870, l'Angleterre a accompli dans le domaine de l'instruction primaire plus de progrès que n'en a réalisé aucun autre pays durant la même période. Pour s'en convaincre, il suffit de jeter les yeux sur les chiffres suivants, qui sont assez éloquents par eux-mêmes pour se passer de commentaire :

	1878	Augmentation depuis 1870
Nombre d'écoles.	15.287	7.006
Nombre de places d'élèves.	3.453.418	1.574.834
Fréquentation moyenne .	2.150.683	998.294
Instituteurs diplômés. . .	24.841	12.374
Aides-instituteurs	4.021	2.759
Elèves-instituteurs (*Pupil teachers*)	34.008	19.704
Elèves des écoles normales.	3.027	930

Sans doute il reste encore beaucoup à faire; aussi nos voisins continuent-ils avec une persévérante énergie leurs efforts en faveur de l'éducation populaire. Ainsi le *School Board* de Londres a déjà dépensé 3 250 000 livres sterling (plus de 81 millions de francs) pour installer des écoles qui, à raison de 12 livres sterling par place d'élève, doivent pouvoir distribuer l'instruction à 270 000 enfants; il va dépenser encore 750 000 livres sterling (18 750 000 francs) pour de nouvelles écoles, et il aura pourvu alors à l'instruction primaire de 350 000 enfants.

Les instituteurs et institutrices de l'Angleterre sont grou-

pés depuis plusieurs années en une Association qui porte le nom de *National Union of Elementary Teachers*. Cette société est devenue une véritable puissance; elle a un organe qui se publie à Londres, le *Schoolmaster*. L'autre jour— détail bien caractéristique des mœurs anglaises — la rédaction de ce journal se demandait pourquoi les instituteurs, maintenant qu'ils se sont donné une forte organisation, ne se mêleraient pas directement, comme le font les autres corporations, aux luttes politiques, et n'auraient pas leurs candidats spéciaux au parlement. « L'un des plus intelligents parmi les chefs politiques de la classe ouvrière disait récemment : L'association des instituteurs est la plus puissante des *Trades Unions* de la Grande-Bretagne. Sans accepter cette définition de notre organisation, ne pouvons-nous pas nous demander à quoi cette puissance doit être employée?... Nos associations locales devraient, chaque fois qu'une élection se présente, faire connaître clairement aux divers candidats les vœux des instituteurs. Si un aspirant aux honneurs parlementaires refuse d'écouter les délégués des instituteurs et de tenir compte de leurs demandes, ceux-ci sauront ce qu'ils auront à faire. » En procédant de la sorte, ajoute le journaliste, les instituteurs arriveront bien vite à faire élire à la Chambre des communes quelques hommes qui partageront leurs vues, et qui formeront le premier noyau du *parti de l'éducation*, « *the Educational party* ».

Un semblable projet, qui serait traité de dangereuse chimère sur le continent, sera-t-il goûté des instituteurs anglais, et pourra-t-il jamais se réaliser? Pourquoi pas? En Angleterre, tout est possible.

Allemagne. — On a publié récemment les résultats des examens qu'ont dû subir en 1877 les recrues dans toute

l'étendue de l'empire allemand. Sur un chiffre total de 140 197 recrues, il s'est trouvé seulement 2 975 individus complétement illettrés. La proportion sur 100 a été de 0 pour le Wurtemberg, de 0,3 pour le royaume de Saxe. Les résultats ont été presque aussi satisfaisants dans la Hesse, le duché de Nassau, et Bade. En Bavière, la proportion a été de 3,44 0/0. C'est en Prusse que le contingent d'illettrés s'est trouvé le plus considérable : la proportion a été de 9.86 0/0 dans les provinces de Prusse orientale et occidentale, de 6,75 en Poméranie, de 6,74 dans la province de Posen et de 5,17 en Silésie.

La ville de Berlin compte actuellement, sur une population de 1 060 000 âmes, 74 000 enfants fréquentant les écoles primaires, qui sont gratuites depuis 1870; ils sont répartis en 1 361 classes. Chaque élève coûte annuellement à la ville de 48 à 49 marcs (environ 59 francs).

La Hesse vient d'introduire dans les écoles primaires complémentaires (*Fortbildungschulen*) l'enseignement du droit constitutionnel, ou, pour nous servir de l'expression usitée en Suisse et qui nous semble préférable, l'*instruction civique*. A notre connaissance, Bade était jusqu'ici le seul État de l'Allemagne où cet enseignement existât.

Le royaume de Wurtemberg, on vient de le voir, a tenu le premier rang dans les examens des recrues. Ce n'est pas étonnant; les questions scolaires, dans ce petit pays, sont l'objet de l'intérêt de tous, comme le prouve le fait que cinq journaux pédagogiques, spécialement consacrés à l'enseignement primaire, s'y publient et peuvent y trouver un nombre suffisant de lecteurs.

Voici les chiffres des traitements payés aux instituteurs par la commune dans les villes de Bavière :

	MINIMUM				MAXIMUM
Munich. . . m.	2175	au bout de	20 ans.	. m.	3075
Ratisbonne .	2075	—	12	—	2575
Würtzbourg.	1800	—	15	—	2700
Nuremberg .	1800	—	24	—	2790
Augsbourg .	1820	—	25	—	2662
Fürth . . .	1500	—	29	—	2475
Petites villes.	1250				

Il faut ajouter à ces chiffres celui des suppléments annuels de traitement payés par l'Etat, auxquels l'instituteur a droit à partir de sa dixième année de services. Ces suppléments annuels sont de m. 112,50 de la dixième à la quinzième année, de m. 225 de la quinzième à la vingtième, et ainsi de suite, en augmentant de m. 112,50 tous les cinq ans.

Autriche-Hongrie. — L'empire austro-hongrois compte un nombre considérable de sociétés pédagogiques, pour la plus grande partie composées d'instituteurs primaires. L'Autriche proprement dite n'en a pas moins de 391, réparties comme suit entre les diverses provinces: Bohême, 125; Moravie, 50; Galicie, 40; Basse-Autriche, 39; Haute-Autriche, 38; Styrie, 36; Carinthie, 20; Silésie, 18; Salzbourg, 15; Tyrol et Vorarlberg, 5; Carniole, 4; Dalmatie, 1. La Hongrie avec la Transylvanie et Fiume en compte 43, la Croatie avec les Confins militaires, 9.

Russie. — Le nombre total des écoles élémentaires relevant du Ministère de l'instruction publique était, au 1er janvier 1877, date la plus récente que donnent les documents officiels, de 25 491, avec 1 074 559 élèves, dont 886 139 garçons et 188 420 filles. Dans ce nombre ne sont pas com-

prises les écoles israélites, mahométanes, luthériennes, ni celles du duché de Finlande.

A la même date, il existait en Russie 61 écoles normales avec 4 596 élèves, dont 3 869 garçons et 727 jeunes filles.

Une école normale russe vient d'être fondée à Tiflis, capitale du gouvernement du Caucase. Cet établissement compte 58 élèves; un autre, qui a été ouvert pour former des instituteurs destinés aux écoles de langue asiatique, en compte 95. Dans les provinces du Caucase supérieur, le chiffre des écoles primaires s'élève à 416, avec 16 804 élèves. L'enseignement y est donné en russe.

Pérou. — Nous avons sous les yeux un journal d'éducation qui se publie à Lima sous le titre de *Boletin de Instruccion pública.* Il contient d'intéressants articles de pédagogie, des exercices pratiques, ainsi que les actes officiels du Ministère de l'instruction publique du Pérou.

LE JARDIN DE L'INSTITUTEUR

VII

RÉCOLTE ET CONSERVATION DES LÉGUMES.

Les légumes verts ne sont excellents qu'à la condition d'être frais, et les amateurs de jardinage ont le plus souvent raison de mettre les produits de leur potager bien au-dessus de ceux qu'on vend à la halle. La fraîcheur, on ne saurait trop le répéter, est une des qualités-mères des légumes verts. La botte de radis qu'on arrache une demi-heure avant de se mettre à table est autrement bonne que celle

qui a été arrachée la veille. Les pois verts que l'on vient de cueillir et que l'on écosse pendant que l'eau bout à la cuisine, sont bien préférables aux pois écossés du marché ou de la fruitière. Les pois qu'on nous expédie d'Alger vers la fin de l'hiver, et un peu plus tard du Midi et de Bordeaux, ne valent ni ceux de nos champs ni ceux de nos jardins qui n'ont pas voyagé. Nous en disons autant des haricots verts. Une laitue pommée ou une romaine qu'on vient de couper est supérieure à une laitue ou à une romaine de douze heures. Une botte d'asperges qui vaut 8 ou 9 francs le lundi, n'en vaut pas 4 le samedi d'après. Et ainsi de la bette à cardes, des premiers choux, des épinards, de la mâche, etc., etc.

Il y a d'autres légumes qui, au contraire, gagnent à être conservés quelque temps avant de passer à la cuisine. C'est le cas de la pomme de terre, du cerfeuil bulbeux et de diverses racines qui perdent en cave leur eau de végétation.

Quant aux légumes conservés par des procédés artificiels, nous les estimons médiocrement, à de rares exceptions près. Ils ont le tort de ne point venir dans la saison pour laquelle la nature les a faits. Si nous étions condamnés à vivre tout un hiver des légumes créés pour le printemps, l'été et l'automne, nous n'y tiendrions pas, nos estomacs protesteraient. On se lasse vite des artichauts conservés, de l'oseille conservée, des haricots et des pois en bouteilles, de la sauce tomate en flacons. A chaque chose sa saison et sa raison d'être. Quand la saison n'y est plus, la raison d'être n'y est pas davantage. Et cela est si vrai que nous avons plus de plaisir à manger du raisin à l'époque des vendanges que cinq ou six mois après. En mars, on mangeait du chasselas à Paris par

curiosité, lorsqu'il coûtait cher, et maintenant qu'en mars on peut en avoir à trente sous la boîte, on n'y songe plus. Quand les conserves d'Appert étaient d'invention récente, il n'y avait pas de dîner respectable sans que les petits pois ou les haricots verts y figurassent. C'était affaire de bon ton et de curiosité; à présent que les plus modestes ménagères de nos villages ont de ces conserves qui ne leur ont pas coûté 50 centimes la bouteille, on ne se soucie plus d'en voir sur la table. La seule conserve dont on paraît ne point se lasser, c'est la choucroute, et cela tient peut-être à ce qu'elle n'a plus rien de ressemblant avec le chou naturel. Elle en est la complète transformation; elle n'en a plus ni l'aspect ni le goût.

Nous ne conseillerons donc pas aux instituteurs de se livrer à la conservation des légumes par les procédés artificiels, c'est-à-dire de dépasser la mesure. Nous voulons rester dans les sages limites et nous renfermer dans les procédés les plus simples.

Les légumes dont la conservation nous intéresse le plus, sont les pommes de terre, les carottes et diverses racines. Or, c'est de la conservation de ces légumes qu'il faut s'occuper.

La première condition pour que des pommes de terre soient de longue durée, c'est de les récolter bien mûres et de ne les arracher que le plus longtemps possible après que leurs fanes seront mortes et desséchées. La seconde condition presque aussi essentielle que la première, c'est de les récolter par une journée chaude et sèche et de les laisser s'*essorer* ou se ressuyer à l'air, sous un hangar ou dans une chambre avant de les descendre à la cave. D'ordinaire, on ne prend pas cette précaution : aussitôt l'arrachage fini, on transporte les pommes de terre et on

les met en tas dans un coin de la cave ou du cellier. On s'attache ensuite à les préserver des fortes gelées de l'hiver en tamponnant les ouvertures avec du foin, de la paille et du fumier, et une fois les ouvertures ainsi bouchées, on ne prend point la peine de les déboucher quand la température s'adoucit. Voilà pourquoi les pommes de terre s'échauffent, germent et pourrissent. Pareil résultat ne se produirait pas, si les tas de pommes de terre étaient bien aérés, si l'air tiède et stagnant était constamment chassé et remplacé par de l'air frais. Or, il appartient aux instituteurs de donner ce bon exemple, et c'est chose facile. Sur l'emplacement destiné à recevoir leur provision de pommes de terre, ils devront placer quelques bûches de bois et en travers de ces bûches des brins de fagots ou des claies. Puis, contre le mur de la cave ou du cellier, ils dresseront ou des pailles de colza, ou des chenevottes, ou du gluis ou des ramilles sèches, de façon que les pommes de terre empilées ne touchent pas aux pierres du mur. Ils pourront encore, au milieu même de l'emplacement, mettre debout un fagot, et, après cela, ils commenceront leur tas de pommes de terre qui, grâce à ces dispositions, recevra de l'air par dessous, par les côtés et par le milieu. Dans les temps de forte gelée, ils devront sans doute fermer ou boucher les ouvertures, mais ils auront soin de les ouvrir, lorsqu'il n'y aura aucun danger à le faire et d'établir des courants pour chasser l'air chaud. De cette manière, les pommes de terre se conserveront bien. Un autre procédé qui réussit encore parfaitement, mais qui ne convient qu'aux petits ménages est celui-ci : On forme avec des planches sans valeur une caisse à claire-voie plus longue que large et portant sur quatre pieds. Les pommes de terre qu'on y met ne s'y échauffent

pas, puisque l'air leur arrive en dessus, en dessous et par les quatre côtés.

Les instituteurs qui prendront la peine de vulgariser ces procédés de conservation, rendront un signalé service autour d'eux.

Pour ce qui est de la conservation des racines et notamment des carottes, la plupart des gens de nos campagnes ne s'y entendent guère non plus. Ils commencent nécessairement l'arrachage par celles qui ont été semées les premières et ils le finissent par celles qui ont été semées les dernières. A mesure qu'ils arrachent, ils rompent les fanes et emportent les racines qu'ils versent négligemment dans la cave ou le cellier. Or, lorsque le tas est fini, il n'est pas besoin d'être un observateur accompli pour remarquer que les racines de la base sont les plus âgées et que celles du sommet sont les plus jeunes. Que s'ensuit-il?

C'est que l'on commence la consommation par où l'on devrait la finir et qu'on la finit par où l'on aurait dû la commencer. Et, en effet, les carottes qui se conserveraient le plus aisément sont justement celles que nous mangeons en premier lieu, tandis que nous réservons pour le printemps de l'année suivante celles qui sont arrivées à leur complet développement et offrent le moins de résistance.

Et ce que nous vous disons ici des carottes s'applique aux autres racines. On commence toujours le tas par les plus vieilles et on le finit toujours par les plus jeunes, de façon que celles qui ont le plus de résistance sont consommées tout de suite, et que celles qui en ont le moins sont conservées et deviennent très-souvent un foyer de pourriture.

Les villageois ont besoin d'être éclairés là-dessus et

les instituteurs feront bien de s'en expliquer avec leurs écoliers qui, à leur tour, en causeront chez eux.

Le meilleur moyen de prolonger la durée des racines en cave, consiste à les empiler sur deux rangs, le collet en dehors de chaque côté, à former les rangs inférieurs avec les racines des derniers semis, et les rangs supérieurs avec les racines des premiers semis. Dans ces piles de racines de peu d'épaisseur, arrangées en façon de bois de corde, il y a des vides nombreux et l'air y circule bien.

La conservation des choux n'est facile nulle part. Le mieux encore est de les placer au jardin dans une rigole, la tête inclinée vers le nord, le pied couvert de terre et de les abriter sans trop gêner la circulation de l'air. Nous connaissons des personnes qui étendent de la ramille sèche sur le sol, qui placent leurs choux sur cette ramille, la tête en bas et par conséquent les pieds en l'air et qui éparpillent de la paille par-dessus au moment des grands froids et de la neige. Nous connaissons d'autres personnes qui ouvrent un fossé dans le jardin, y mettent les choux sens dessus dessous et les y enterrent tout à fait moins les tiges qui restent à découvert, pour marquer la place. Après l'hiver, on retire ces choux un à un, selon les besoins et le jour même où la cuisine les réclame. Hâtons-nous d'ajouter que nous n'avons vu appliquer ce moyen qu'aux choux rouges. Les choux blancs et les choux de Milan se conserveraient-ils aussi bien? Nous l'ignorons et n'osons en répondre. Encore une fois, les choux rouges sont les seuls que nous ayons vu conserver par ce moyen. Quand on les sort de terre, ils sont noirs et paraissent entièrement pourris, mais quand on a enlevé les trois ou quatre feuilles extérieures, on arrive à celles d'un rouge vif. On fait à ces choux conservés le reproche mérité

d'être un peu durs et de craquer sous la dent après la cuisson.

Mais pourquoi donc se donner tant de peine pour conserver des choux, lorsque tout l'hiver on peut en avoir sur pied au potager? Est-ce que le *chou vert* non pommé ne traverse pas bravement les rigueurs de la mauvaise saison? Est-ce que le *chou cavalier*, bien que cultivé pour le bétail, ne fournit pas d'excellentes feuilles à la cuisine pendant l'hiver? Est-ce que le *chou de Bruxelles* ne résiste pas aux froids ordinaires? Est-ce que vers les mois de mars ou en avril, les pieds de choux dont on a coupé les têtes, ne donnent pas des rejets très-recherchés? Que les instituteurs prennent donc note de ces renseignements et en fassent leur profit.

Avons-nous besoin d'ajouter que les courges ne se conservent un peu que dans les endroits secs et à l'abri de la gelée; que les têtes d'ail suspendues par bottes ou par chaînes au grenier et à la cuisine, y sont à leur véritable place; et que les oignons enfin doivent être étendus au grenier sur un lit de paille sèche. Et s'il arrivait que la gelée les atteignît, il n'y faudrait point toucher. Ils se rétablissent d'eux-mêmes.

VIII

LES PORTE-GRAINES DE LÉGUMES.

Un instituteur qui a débuté dans le jardinage avec des graines achetées, doit être en mesure, au bout de deux ans, de faire la plupart de ses semences et de réaliser ainsi une économie importante. Mais pour cela, il a besoin de petites connaissances pratiques aussi faciles à donner qu'à comprendre.

Nous avons vu que l'*arroche* belle dame se ressemait

d'elle-même. Donc, pas de soucis à avoir de ce côté; l'instituteur se contentera d'en marquer un pied et de n'y point toucher, c'est-à-dire de n'y prendre aucune feuille pour le service de la cuisine. Le vent se chargera du semis.

Pour obtenir de bonnes graines d'*asperges*, on choisit des souches femelles de 4 ou 5 ans, n'ayant que peu de turions mais d'une remarquable grosseur. On fait des coupes d'asperges sur ces souches jusqu'au 15 juin environ, après quoi on laisse les tiges se développer, fleurir et porter graines. En novembre, on coupe les tiges, on cueille les fruits rouges qui contiennent de 2 à 4 graines chacun. On les broie avec la main dans une terrine, de façon qu'ils se mettent en pâte; on verse de l'eau dessus, on décante; la graine reste au fond de la terrine; on la fait sécher à l'air sur une planche, puis on la conserve en sacs.

Les meilleurs porte-graines d'*aubergine* sont ceux qui mûrissent leurs fruits en pleine terre dans le Midi. Les aubergines, forcées sur couche dans le climat de Paris, ne les valent pas.

La graine de *bettes à cardes* se prend sur des pieds de l'année précédente qui ont passé l'hiver en terre. On en palisse les rameaux obliquement sur des baguettes et on supprime l'extrémité de ces rameaux. La graine reçoit plus de sève et se nourrit mieux. Celle qui mûrit la première et qui occupe la partie moyenne des principaux rameaux est préférable à toute autre.

La graine de *betterave* à salade se fait avec des racines de l'année précédente que l'on conserve le mieux qu'on peut et qu'on replante au printemps. Afin de retarder la végétation de ces racines, on les retire de la cave ou du cellier en février et on les met dans une chambre fraî-

che et éclairée. Les porte-graines de betteraves doivent être palissés et conduits comme ceux de la bette à cardes.

Le *cardon* est une plante vivace qui ne mûrit bien ses graines que dans le Midi. Il convient de ne récolter les graines en question que sur des souches de trois ou quatre ans.

A l'approche de l'hiver, quand le moment est venu d'arracher les *carottes* et de les mettre en cave, l'instituteur choisira une demi douzaine de racines bien formées, à peau lisse et claire. Il les placera l'une à côté de l'autre, sans qu'elles se touchent, dans une fosse d'une profondeur de 40 à 50 centimètres de profondeur sur autant de largeur, et marquera la place. Les carottes porte-graines ainsi enterrées, passeront très-bien l'hiver. En mars ou avril, l'instituteur les sortira de la fosse et les replantera en un coin du jardin à 50 centimètres de distance.

A la veille de l'hiver, quand on arrache les *céleris*, on en replante de suite quelques pieds pour faire la graine et l'on a soin de les protéger contre les grands froids avec de la paille ou des feuilles mortes. Au printemps on les découvre et on les arrose pendant la sécheresse. En août et en septembre, on récolte la graine mûre autant que possible sur les principaux rameaux.

L'instituteur ne prendra jamais de graine sur du *cerfeuil* semé au printemps. Il devra, à cet effet, en semer en septembre et le protéger avec des feuilles mortes contre les rigueurs de l'hiver. On comprend que le cerfeuil semé vers la fin de l'été s'enracine mieux et nourrit mieux sa graine que le cerfeuil de mars ou d'avril.

Pour ce qui est du *cerfeuil tubéreux* ou *bulbeux*, on laisse quelques bulbes en terre au moment de l'arrachage

qui a lieu vers la fin de juillet, et au printemps suivant, dès que les feuilles des bulbes se montrent, on les transplante avec soin et on les arrose.

La graine de *chicorée frisée* n'est pas facile à faire. Les jardiniers qui ont des couches sèment cette chicorée en février, la repiquent en avril et ont de la graine mûre à la fin de septembre. Les jardiniers qui n'ont pas de couches, sèment la chicorée frisée vers la fin de l'été, l'abritent de leur mieux en hiver et la transplantent au printemps suivant.

Avec la *chicorée sauvage* qui passe facilement l'hiver en terre, il n'y a aucune précaution à prendre.

L'instituteur qui voudra faire de la graine de *choux*, marquera les plus beaux sujets, coupera les pommes le plus tardivement possible, couvrira les plaies de cire à greffer et laissera les pieds passer l'hiver en place. Il en pourrira mais il s'en conservera. Au printemps, il transplantera ces pieds de choux qui pousseront, fleuriront et graineront.

Pour avoir de la graine de *chou de Bruxelles*, il faut se servir des pieds qui ont donné en automne de petites pommes très-fermes, les transplanter et couper la partie supérieure de la tige.

L'instituteur prendra sa graine de *concombre* dans les plus beaux et les plus mûrs. Les jardiniers conseillent même de laisser pourrir les concombres, d'en laver la graine et de la faire sécher.

Les meilleures graines de *courges* seront prises dans des fruits tout à fait mûrs et du côté exposé au soleil.

Les *épinards* semés au printemps ne donnent pas de semence convenable. On ne doit la prendre que sur des épinards d'hiver, c'est-à-dire semés en août ou septembre.

Les meilleures graines de *fèves* sont celles qui tout en arrivant les premières à maturité, forment les plus longues cosses. Il faut rebuter les cosses courtes.

On peut en dire autant des *haricots.* Les cosses les plus hâtives et les mieux fournies doivent être préférées aux autres.

L'instituteur ne prendra ses graines de *laitue* que sur des laitues qui auront été repiquées. Dès que les aigrettes blanches se montreront, il les saisira du bout des doigts et les enlèvera avec la semence. C'est, j'en conviens, un travail de patience, mais c'est le moyen d'avoir de la graine de toute première qualité. Les jardiniers y mettent moins de précaution ; ils secouent plusieurs jours de suite les graines mûres dans leur tablier ; puis ils arrachent les pieds de laitue qu'ils exposent contre une haie ou contre un mur; la dernière semence mûrit ainsi tant bien que mal. Celle-ci est pour le public.

(A suivre.) P. JOIGNEAUX.

RÉSULTATS DU SIXIÈME CONCOURS DE 1878

SUJET PROPOSÉ :

Les récréations en hiver et en été. — Leur rôle au point de vue de l'hygiène. — Leur influence sur le caractère. — Avantages et inconvénients de certains jeux.

On lit dans le *dictionnaire étymologique* de MM. Noël et Carpentier: « *Recréer*, créer de nouveau, et *récréer*, délasser, me paraissent signifier au fond la même chose. Un travail long et pénible avait anéanti l'esprit : on joue, on s'amuse, l'esprit renaît, il reçoit une nouvelle création, il se *recrée*,

L'usage a établi une fausse différence, et adopté le verbe *récréer* (Domergue). »

Cet article philologique montre clairement le sens qu'il faut attacher au mot « récréation » : c'est le repos accordé à l'esprit qui s'est concentré plus ou moins longtemps sur un même objet ou sur des objets différents.

Toutefois, le repos de l'esprit n'est pas le repos du corps, bien au contraire : l'homme de cabinet se repose par la promenade, par les travaux variés du jardinage, lorsqu'il peut se livrer à cette salutaire occupation ; l'enfant qui étudie se délasse des exercices de l'école par les jeux animés auxquels il se livre ensuite.

D'autre part, l'enfant est l'activité même ; l'immobilité prolongée lui est insupportable : il a un véritable besoin de parler, de s'agiter, de changer de place et d'attitude.

Enfin le développement physique des enfants est intimement lié à leur activité musculaire : par une admirable disposition de la nature, cette activité accélère la respiration, la circulation et la digestion ; elle favorise ainsi l'accroissement des organes, pourvu que le régime alimentaire soit suffisant.

Ce rapide exposé fait voir que, pour les enfants, les récréations ne sont point un plaisir dont on puisse les priver sans inconvénient ; c'est un besoin réel qu'il faut satisfaire, comme celui de l'alimentation, si l'on ne veut point s'exposer à compromettre gravement la santé des élèves.

Les récréations varient suivant les saisons, et l'on a remarqué que, sans direction aucune, les enfants adoptent des jeux particuliers, suivant l'époque de l'année : en hiver, quand le sol est humide ou couvert de boue, les récréations se prennent à l'intérieur et comportent des exercices propres à augmenter les fonctions vitales ; en été, c'est la cour qui est le théâtre des récréations, et, sans aucun profit pour sa santé, l'enfant se fatiguerait à des exercices violents.

Ainsi que nous l'avons déjà fait pressentir, les récréations jouent un rôle considérable dans l'éducation physique des élèves de nos écoles primaires ou secondaires ; elles permettent l'évacuation complète des salles d'étude ou de classe et le renouvellement de l'air vicié par la respiration et par les

appareils de chauffage ou d'éclairage; elles reposent l'esprit des enfants; elles donnent satisfactîon aux membres, qui ont besoin d'agir; elles soumettent les élèves à l'influence salutaire de l'air extérieur; par les jeux qu'elles comportent et que l'on peut inspirer, elles favorisent le développement de tous les organes.

Ce n'est pas tout: pendant les récréations, les enfants jouissent d'une indépendance relative; la règle de l'école a fléchi; ils peuvent se livrer à peu près sans contrainte à leurs inclinations naturelles. C'est dans ces conditions seulement que l'instituteur habile peut connaître le caractère de ses élèves, c'est-à-dire la disposition habituelle et dominante de leur esprit, la tendance de leur humeur; c'est par l'attitude qu'ils prennent au milieu de leurs camarades que l'on peut distinguer l'audacieux, le vaniteux, le rusé, le taquin, le timide, etc., et, ces notions étant acquises, on dirige l'éducation avec plus de sûreté.

Le besoin de récréation pour les enfants et la nécessité de les rendre animées ont fait inventer une multitude de jeux : tous ne sont pas également bons; quelques-uns sont dangereux, engagent la responsabilité civile de l'instituteur et doivent être proscrits sans pitié. On donnera la préférence à ceux qui exercent utilement les sens ou les organes, à ceux qui inspirent la douceur et la réserve. — Les exercices gymnastiques sont rangés parmi les jeux scolaires.

Telles sont les idées essentielles que comporte le sujet livré aux méditations des instituteurs. Nous avons eu la satisfaction de trouver d'assez nombreux mémoires où la question est traitée avec autorité, avec méthode, avec clarté, avec les développements nécessaires, avec la correction indispensable. Si nous ne craignions d'être indiscrets, nous recommanderions à quelques-uns des concurrents de commencer toujours leur travail par la rédaction d'un plan, d'une division de la matière : c'est le moyen de tout dire et d'exposer méthodiquement.

La correction des mémoires a conduit au classement suivant:

MÉMOIRES AYANT POUR DEVISES :

1. — Non-seulement le corps, mais l'âme
elle-même se développe pour l'exercice. . . . 18 points.

2. — Le mouvement est un besoin absolu des enfants	17 points 1/2.	
3. — Voir jouer un enfant, c'est vivre. . .	17	—
4. — L'arc ne peut pas toujours être tendu.	16	—
5. — Il faut des jeux qui récréent sans fatiguer l'esprit	15	—
6. — L'enfant qui joue m'est sacré	14	—
7. — Transire benefaciendo	14	—
8. — L'exercice est une des meilleures provisions de santé	14	—

Les autres mémoires ont obtenu : 12, 11, 11, 10, 10, 9, 9, etc...

La Commission ayant procédé à l'ouverture des enveloppes renfermant les noms qui correspondent aux devises, a classé dans l'ordre suivant les huit premiers concurrents : 1er M. BARRIER, instituteur-adjoint à Javron (Mayenne); 2e M. MILON, suppléant chargé de classe à l'école communale de la rue Tournefort, à Paris; 3e M. WARGNIER, instituteur à Lœuilly (Somme); 4e M. ROGEAUX, instituteur-adjoint à Lille (Nord); 5e M. RENAULD, professeur d'enseignement spécial au collége d'Épinal (Vosges); et 6e *ex æquo* MM. MUTELET, instituteur-adjoint à l'école Saint-Nicolas de Nancy; HERLEMONT, professeur à l'école supérieure de Lille et LEFÈVRE, instituteur-adjoint à Fives-Lille (Nord). Le 1er prix du concours a été, en conséquence, décerné à M. BARRIER et le 2e à M. MILON.

SUJET DE CONCOURS.

Le Comité a choisi pour le 1er concours de 1879 le sujet suivant :

Exposer et discuter les principes sur lesquels repose un enseignement rationnel; 1° de la lecture ; 2° de l'écriture.

Les Mémoires devront nous être adressés le 15 avril prochain au plus tard.

Le Gérant responsable : CH. DELAGRAVE.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 1414-9.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LES DOCTRINES PÉDAGOGIQUES DES GRECS.

(*Suite*) (1).

L'ÉDUCATION DANS LE SEPTIÈME LIVRE DES LOIS DE PLATON.

Les *lois* passent pour être une concession de Platon à la faiblesse humaine, incapable d'atteindre à l'idéal de la République. Il est certain qu'une place y a été faite aux choses de la matière, représentées par la richesse, et que ce n'est plus d'après le degré de valeur intellectuelle et morale attribué à chaque caste, mais d'après le cens, que les membres de la cité ont été divisés en quatre classes. On y trouve aussi en principe un certain nombre d'institutions établies par les sociétés modernes, par exemple celle du jury. Mais si le législateur philosophe a daigné condescendre aux imperfections de l'humanité, et rendre ses lois moins impraticables, il n'a renoncé en rien à la prétention chimérique qui est au point de départ de toutes ses méditations politiques, celle de régler lui-même, avec la seule sagesse, d'une manière immuable et dans tous les détails, la vie publique et privée des citoyens.

L'idée de l'évolution nécessaire, indéfinie, progressive, dans les mœurs et dans les institutions du genre humain est aussi étrangère à son esprit que celle de l'évolution dans

(1) Voir le numéro de janvier 1879.

la nature. Pour lui, la perfection est à l'origine, non à la fin des choses. Chute originelle, expiation par l'ignorance, l'erreur et la souffrance, redressement et rédemption par la philosophie, tel est à ses yeux le résumé de notre destinée. C'est ce qui assure la légitimité de son entreprise.

Quant aux résistances possibles, au droit de chaque individu à se diriger soi-même, dans la mesure de ses forces, il n'y songe pas, ou du moins il les dédaigne. Comme tous ceux qui ont une foi absolue dans la bonté de leur œuvre et dans l'excellence de leurs procédés, il est autoritaire, despotique, tracassier même ; et ce qu'il établit est établi à tout jamais, immuable, universel, sacré. « Dans la vie privée, dit-il, et dans l'intérieur des maisons, il se passe une infinité de choses de peu d'importance, qui ne paraissent pas aux yeux du public, et dans lesquelles on s'écarte des intentions du législateur, chacun se laissant entraîner par le chagrin, le plaisir, ou toute autre passion ; ce qui fait que les mœurs des citoyens n'ont rien d'uniforme ni de ressemblant entre elles. Or c'est un grand mal pour les Etats (1)... Si l'administration domestique n'est pas réglée comme il faut dans les cités, en vain compterait-on que les lois qui ont pour objet le bien commun puissent donner à l'État la stabilité qu'il attend d'elles » (2). On reconnaît là ce désir impuissant d'une stabilité chimérique dans les lois qui fit que Lycurgue, suivant la tradition, après avoir reçu de ses concitoyens le serment de ne rien changer à ses institutions pendant son absence, partit pour un long voyage, et ne revint jamais.

---

(1) *Lois*, éd. Tauchnitz, p. 208

(2) *Ibid*, p. 211.

Il est moins aisé de dégager de la *République* que des *Lois* un corps de doctrines pédagogiques. Car tout ce qui a trait à l'éducation, dans ce dernier ouvrage se trouve à peu près rassemblé dans le septième livre. La suite des idées y est plus facile à saisir, leur enchaînement plus rigoureux, et la métaphysique y tient moins de place. Les préceptes sont plus généraux ; ils s'appliquent à tous les enfants ; la distinction qui existait dans la *République* entre l'éducation des guerriers et celle des magistrats a entièrement disparu. En revanche, le talent littéraire de Platon s'est affaibli, et on peut attribuer à la vieillesse de l'auteur une grande tendance à la diffusion.

Nous trouvons dans les *Lois* jusqu'à trois définitions de l'éducation, assez différentes entre elles. Voici la première : « Pour devenir un homme excellent, en quelque profession que ce soit, il faut s'y exercer dès l'enfance, dans les divertissements comme dans les travaux sérieux, sans négliger rien de ce qui peut y avoir rapport : par exemple, il faut que celui qui veut être un jour un bon laboureur, ou un bon architecte, s'amuse dès ses premières années, celui-ci à bâtir de petites maisons d'enfants, celui-là à remuer la terre ; que celui qui les élève leur fournisse de petits outils sur le modèle des outils véritables ; qu'il leur fasse apprendre d'avance ce qu'il est nécessaire qu'ils sachent, avant d'exercer leur profession, comme un charpentier à mesurer et à niveler, au guerrier à aller à cheval, ou à faire quelque autre exercice semblable par forme de passe-temps ; en un mot, il faut qu'au moyen des jeux il tourne le goût et l'inclination de l'enfant vers le but que celui-ci doit atteindre pour remplir sa destinée. Je définis donc l'éducation une discipline bien entendue qui, par voie d'amusement, conduit l'âme d'un enfant à aimer ce qui,

lorsqu'il sera devenu grand, doit le rendre accompli dans le genre de vie qu'il a embrassé » (1).

Cette définition est très-incomplète ; elle néglige tout ce que l'éducation a de général lorsqu'elle forme le corps et l'âme de l'enfant, non pas en vue d'une profession spéciale, mais pour faire de lui un homme et un citoyen ; elle la rabaisse à une sorte d'apprentissage direct dans lequel l'enfant recoit dès son plus bas âge des leçons amusantes du métier qu'on veut lui faire exercer plus tard. Il ne manque pas, nous le savons, d'esprits étroits et mesquins auxquels cette méthode ne déplairait point. Mais tous les hommes éclairés sont d'accord pour condamner en pédagogie les systèmes purement utilitaires, et pour donner une place aussi large que possible à la culture désintéressée, d'autant mieux que la force qu'elle communique à ceux qui la reçoivent leur profite immédiatement dans l'apprentissage et dans l'exercice des professions spéciales. Le vulgaire se prête assez docilement à ces vues libérales, souvent sans trop les comprendre ; le laboureur, le charpentier, l'architecte envoient de confiance leurs enfants à l'école pour y apprendre tout autre chose que leur métier.

La seconde définition, que l'on trouve au début du deuxième livre, nous semble déjà beaucoup plus juste. « J'appelle éducation la vertu telle qu'elle se montre chez les enfants, quand les sentiments de joie ou de tristesse, d'amour ou de haine qui s'élèvent dans leur âme, sont conformes à l'ordre, sans qu'ils soient en état de s'en rendre compte ; lorsque, la raison étant survenue, ils se rendent compte des bonnes habitudes auxquelles on les a formés,

(1) *Lois*, p. 26.

c'est dans cette harmonie de l'habitude et de la raison que consiste la vertu prise en son entier » (1).

Si Platon, laissant de côté le corps et l'intelligence, n'a songé dans ces lignes qu'à l'éducation morale, il l'a du moins fort bien déterminée en disant qu'elle consiste dans la bonne direction donnée aux sentiments naturels de l'enfant sans qu'il en ait conscience, de manière à ce que ces sentiments, comme guidés par la main habile du père ou du maître, deviennent autant d'habitudes vertueuses. Il condamne ainsi implicitement ces maîtres prétentieux qui veulent inculquer la vertu aux enfants avec force leçons de morale qu'ils ne sont pas en état de comprendre. Très-sensibles au plaisir et à la douleur, très-vivement touchés par l'exemple, ils n'ont que faire des préceptes de la théorie. « N'oubliez pas, dit Locke, qu'il ne faut point instruire les enfants par de simples règles, qui leur échapperont incessamment de la mémoire; mais, ce que vous jugez qu'il est nécessaire qu'ils fassent, attachez-vous à le leur faire pratiquer exactement, aussi souvent que l'occasion s'en présentera, et, s'il est possible, faites-en naître les occasions. Cela produira en eux des habitudes qui, étant une fois établies, agiront d'elles-mêmes, facilement et naturellement (2). »

Nous trouvons enfin dans le septième livre une définition complète : « La bonne éducation est celle qui donne au corps et à l'âme toute la beauté, toute la perfection dont ils sont capables (3) ». Le but de l'éducation est identique à celui de la morale tout entière. La seule différence consiste en ce que l'enfant, être encore irresponsable à beaucoup

(1) *Lois*, p. 36 et 37.
(2) *De l'éducation des enfants*, ch. 5.
(3) *Lois*, p. 209.

d'égards, ne peut s'élever de lui-même vers l'idéal du vrai, du beau et du bien, tandis que l'homme fait, une fois que sa raison et sa volonté sont émancipées, devient l'agent libre et responsable de son propre perfectionnement.

Ce n'est pas que la définition de Platon dissipe à elle seule toute incertitude; elle suppose évidemment une conception bien arrêtée de la destinée humaine, et une connaissance approfondie de la double nature, corporelle et spirituelle, qu'il s'agit de développer dans le sens de la perfection. La pédagogie, qui fait partie de la morale, est intimement liée à la métaphysique, à la psychologie, et même à la physiologie. Pour élever l'enfant, il faut connaître ses organes, connaître son âme. Mais cette connaissance expérimentale ne suffit pas ; car nous ne voyons dans la réalité abandonnée à elle-même, avant l'intervention des causes raisonnables et libres, qu'un déterminisme inflexible. Si nous ne devons pas à la raison cette conviction absolue que l'homme a une destinée spéciale, dont la science de la nature extérieure et la psychologie expérimentale ne peuvent lui donner le secret, et que la spéculation métaphysique est seule capable d'apercevoir, pourquoi n'abandonnerions-nous pas l'enfant au développement spontané de ses forces physiques et de ses facultés mentales? La pédagogie de Platon tient donc étroitement à sa métaphysique et à sa psychologie : en indiquant la méthode par laquelle on peut faire arriver le corps et l'âme à la perfection dont ils sont capables, il avait à la fois en vue le point de départ, c'est-à-dire l'état naturel dans lequel se trouve l'enfant avant l'éducation, et le point d'arrivée, c'est-à-dire l'idéal de la perfection vers lequel il s'agit de le conduire.

Le philosophe a traité dans les *Lois* aussi longuement que

dans la *République* la question du mariage et de la procréation (1) ; nous laisserons de côté ce qu'il en a dit, comme nous avons fait précédemment, et nous prendrons l'enfant à sa naissance.

Pour les raisons que nous avons déjà données, la famille n'a qu'un rôle tout à fait effacé dans l'exécution du plan d'éducation des *Lois*. Aux yeux de Platon, les parents ne sont que des producteurs : une fois mis au monde, l'enfant leur devient à peu près étranger. L'initiative privée des membres de la famille inspire au législateur une trop grande défiance, pour qu'il leur accorde la moindre part dans l'œuvre pédagogique. Ils n'y figureront même pas comme exécuteurs dociles et passifs.

Tout doit obéir aux magistrats spéciaux qu'il institue lui-même, qui sont pénétrés de ses idées, et en surveillent la réalisation effectuée avec le concours de mercenaires effacés. Ces magistrats présideront à la gymnastique et à la musique. Les uns seront dans les gymnases et dans les écoles « pour veiller sur le bon ordre, sur la manière dont l'instruction se donne, sur la conduite des jeunes garçons et des jeunes filles, soit en allant à l'école, soit pendant le temps qu'ils y restent. » Les autres dirigeront les exercices eux-mêmes (2). Un magistrat supérieur aura l'intendance générale de l'éducation des jeunes gens de l'un et l'autre sexe. « La loi veut qu'on n'en choisisse qu'un, qui ne doit pas avoir moins de cinquante ans. Il faut qu'il ait des enfants légitimes, garçons et filles, sinon, l'un des deux. Que celui sur qui tombe ce choix, et ceux qui le font, se persuadent qu'entre les plus grandes charges de l'État celle-ci tient le premier rang. Dans les

---

(1) Voir la fin du 6me livre des *Lois*.
(2) *Lois*, p. 179.

plantes, la production finale dépend de la direction qu'on a donnée aux premières pousses. Il en est de même pour les animaux et pour les hommes. Bien que l'homme soit naturellement doux, néanmoins lorsqu'à un heureux naturel il joint une bonne éducation, il devient le plus doux des animaux, le plus approchant de la divinité ; au lieu que, s'il n'a reçu qu'une éducation insuffisante ou mauvaise, il devient le plus farouche des animaux que produit la terre. C'est pourquoi le législateur doit faire de l'institution des enfants le premier et le plus sérieux de ses soins. S'il veut s'acquitter convenablement de ce devoir, il commencera par jeter les yeux sur le citoyen le plus accompli en tout genre de vertu, pour le mettre à la tête de l'éducation de la jeunesse (1).

L'attention se portera d'abord sur les soins que le corps réclame. Il faut qu'il se développe avec une parfaite régularité dès la plus tendre enfance ; ce premier développement est le plus important. Aussi le législateur croit-il pouvoir descendre jusqu'à donner ses prescriptions aux nourrices. Platon recommande l'usage du maillot, contre lequel Rousseau proteste si énergiquement dans l'*Émile*. Pendant les premiers mois, les nourrices doivent envelopper l'enfant de langes et le porter dans leurs bras jusqu'à ce qu'il soit assez fort pour se tenir debout; alors même, prendront-elles de grandes précautions, dans la crainte qu'il ne se contourne le pied en l'appuyant avec effort (2). Elles le berceront à chaque moment du jour et de la nuit. « S'il était possible, il faudrait que l'enfant fût toujours à la maison comme un bateau sur la mer... Les nourrices savent par expérience

(1) *Lois*, p. 181.
(2) *Ibid.*, p. 210.

combien le mouvement est bon pour les enfants qu'elles élèvent, aussi bien que les femmes qui savent guérir du mal des corybantes. Lorsque les enfants ont de la peine à s'endormir, que font les mères pour leur procurer le sommeil? Elles se gardent bien de les laisser en repos, mais elles les agitent et les bercent dans leurs bras; elles ne se taisent pas non plus; mais elles leur chantent quelque petite chanson. Elles les charment et les assoupissent par les moyens dont on se sert pour guérir les frénétiques, c'est-à-dire par un mouvement qui tient à la danse et à la musique » (1). Il y a, suivant Platon, une opposition entre l'agitation de l'âme causée par des passions telles que la frayeur chez les enfants, la fureur chez les frénétiques, et celle du corps : cette dernière est le remède de l'autre, surtout quand elle se produit suivant un certain rhythme; observation dont la médecine aliéniste confirme la justesse, lorsqu'elle demande à l'exercice corporel l'apaisement des mouvements désordonnés qui agitent ses malades; et on sait combien les fous sortent plus tranquilles d'un concert accompagné d'un bal. L'enfant, dont les nerfs sont très-sensibles et l'imagination très-vive, est à certains égards un aliéné : il a de véritables hallucinations; il peut s'abstraire complétement de la réalité qui l'entoure, et se forger un monde imaginaire au milieu duquel il vit parfois avec beaucoup de conviction et de suite; enfin, il est sujet à des frayeurs aussi fortes que vaines. Si on ne le prémunissait pas contre ces terreurs sans cause, il en deviendrait de plus en plus susceptible avec le temps; il ferait ainsi l'apprentissage de la lâcheté; au contraire, l'accoutumer à les vaincre c'est l'exercer au courage (2).

(1) *Lois*, p. 211.
(2) *Ibid.*, p. 212.

On le voit, dans le septième livre des *Lois*, l'éducation morale commence insensiblement avec celle du corps ; c'est avec raison, puisque les passions se montrent presque en même temps que les appétits et les besoins matériels. L'âme et le corps sont tellement liés ensemble qu'on ne connaît pas le point précis où l'action de l'un finit, où celle de l'autre apparaît. C'est pourquoi l'on emploie dans toutes les langues, pour désigner certaines passions, des mots qui présentent une image physique, et qui ne sont pas cependant de pures métaphores. Tel est dans la nôtre celui d'humeur : la disposition morale qu'il indique dépend beaucoup de celle des organes. Aussi ne s'étonnera-t-on pas des inégalités que montre l'humeur des enfants : elle s'affecte aussi souvent que leur corps ; elle est tour à tour aimable, chagrine, gaie, triste, tranquille, irritée, expansive, taciturne.

Mais ces dispositions ne se font pas toujours équilibre, en se succédant avec des alternatives régulières : il y en a qui à la longue l'emportent sur les autres. Ainsi se forme peu à peu le caractère de l'enfant, qui dépend en grande partie de la manière dont on l'élève. « Posons comme un principe certain, dit Platon, qu'une éducation efféminée rend à coup sûr les enfants chagrins, colères, et toujours prêts à s'emporter pour les moindres sujets ; qu'au contraire une éducation contrainte, qui les tient dans un dur esclavage, n'est bonne qu'à leur inspirer des sentiments de bassesse, de servilité, de misanthropie, et à en faire des hommes d'un commerce très-difficile (1). » En d'autres termes, l'une leur donne les défauts du despote, l'autre les défauts de l'esclave.

---

(1) *Lois*, p. 213.

Cependant l'humeur chagrine ne tient pas à l'éducation seule : sortant des mains de la nature, c'est-à-dire à peine né, l'enfant, comme tous les animaux, pousse des cris plaintifs; il a même sur eux le triste privilége des larmes. On connaît les vers sublimes de Lucrèce : « Semblable au matelot que la cruelle tempête a jeté sur le rivage, l'enfant est étendu à terre, nu, sans parole, dénué de toutes les ressources de l'existence, dès le moment que la nature l'a arraché avec effort du sein maternel pour l'amener à la lumière ; il remplit le lieu de sa naissance d'un vagissement lugubre, et il a raison, ce malheureux auquel il reste à traverser tant de maux dans la vie (1). »

Faut-il le regarder comme une sorte de condamné à l'infortune duquel la pitié nous ordonne d'apporter tous les adoucissements possibles, ou bien comme un compagnon incommode, toujours avide de troubler notre repos, et que nous n'apaiserons que par d'égoïstes caresses ? Telle est la conduite de la plupart des parents, dirigés par une sollicitude mal entendue pour l'enfant, ou par le souci coupable, quoique inconscient, de leur intérêt personnel ; il s'agit avant tout d'amener sur ses lèvres ce beau sourire qui charme notre cœur, et de sécher ces larmes qui l'attristent.

Platon a bien vu, comme tous les observateurs sensés de l'enfance, les dangers que présente cette faiblesse. « Si pendant les premières années, demande l'Athénien à son interlocuteur Clinias, on faisait son possible pour écarter d'un enfant la douleur, la crainte, le chagrin, ne serait-ce pas, à notre avis, un moyen sûr de lui inspirer une humeur plus joyeuse et plus paisible ? — Cela est évident, surtout si on lui donnait tout ce qui

(1) *De Nat. rerum*, l. V, 222-227.

pourrait lui faire plaisir.—Je ne suis pas de ton sentiment, mon cher Clinias : au contraire, je suis persuadé que cette attention à flatter les goûts des enfants est la chose du monde la plus propre à les corrompre, et d'autant plus efficacement qu'on s'y prendra de meilleure heure... Mon opinion est que, pour bien vivre, il ne faut point courir après le plaisir, ni mettre tous ses soins à éviter la douleur ; mais embrasser un certain milieu qu'on peut appeler du nom d'état paisible. Nous nous accordons tous avec raison, sur la foi des oracles, pour faire de cet état le partage de la divinité. Celui-là doit y aspirer, qui veut acquérir quelque trait de ressemblance avec les dieux. Par conséquent il ne faut pas nous livrer à une recherche trop empressée du plaisir, d'autant plus que nous ne serons jamais tout à fait exempts de douleur, ni souffrir que qui ce soit, homme ou femme, jeune ou vieux, se trouve dans cette disposition, et moins encore que tout autre, l'enfant qui vient de naître, parce qu'à cet âge le caractère se forme principalement sous l'influence de l'habitude. Et si je ne craignais qu'on ne prît pour un badinage de ma part ce que je vais dire, j'ajouterais que, durant les mois de la grossesse des femmes, on doit veiller sur elles avec un soin particulier, pour empêcher qu'elles ne s'abandonnent à des joies ou à des chagrins excessifs et insensés, et faire en sorte que pendant tout ce temps elles se conservent dans un état de tranquillité, de bienveillance et de douceur (1). » On n'a fait que répéter depuis, ces conseils d'une raison si droite, sans les exprimer en style plus ferme.

Gardons-nous cependant de l'illusion, et ne croyons

---

(1) *Lois*, p. 213 et 214.

pas qu'il soit facile, ni même toujours possible de donner à l'âme de l'enfant, pour qu'elle la conserve toute la vie, cette « ataraxie » exigée par Platon avec moins de raideur que par les stoïciens. Maintenant que l'on connaît mieux l'influence de l'hérédité, le médecin a vu diminuer un peu sa confiance dans l'hygiène, et le moraliste ne doit pas trop compter sur la pédagogie. On peut beaucoup sur le corps et sur l'âme par des soins préventifs donnés avec intelligence ; mais si les efforts de notre libre initiative ont restreint le cercle où s'exerce l'action de la nature déterminée par des lois fatales, cette force aveugle n'en a pas moins conservé une formidable puissance. Il y a des diathèses dont on ne triomphe pas, et des dispositions morales dont les funestes effets se font jour parfois à travers tous les obstacles. La liberté des ascendants, quand elle s'est mal exercée, devient elle-même pour les enfants, en raison des habitudes contractées et dont ils héritent, une cause de désordre. Si le corps et l'âme de l'enfant étaient entre nos mains comme une matière souple et ductile, nous réaliserions avec certitude l'idéal qu'exprime si bien l'antique adage : *Mens sana in corpore sano* ; et l'état d'équilibre, de calme, est évidemment celui de la santé, aussi bien pour le corps que pour l'esprit. Nous ne le pouvons pas. Mais ici le plus sage est de s'en tenir au moyen terme de l'espérance sans illusions, entre les deux extrêmes d'un lâche fatalisme et d'une présomptueuse confiance. Nous devons condamner la morale qui observe sans réformer, comme la médecine qui dissèque et analyse sans se soucier de guérir. C'est avec cette restriction que nous suivrons Platon dans la série des réglements qu'il institue en législateur si assuré.

Nous sommes encore à la période de la première en-

fance. Jusqu'à cinq ou six ans, les amusements lui sont nécessaires : « Les enfants ont des jeux qui leur sont naturels, et qu'ils trouvent d'eux-mêmes, lorsqu'ils sont ensemble (1). »

On réunira ceux d'une même bourgade dans les lieux consacrés aux dieux; ils y prendront leurs récréations sous la surveillance de leurs nourrices, qui seront surveillées elles-mêmes par douze femmes choisies chaque année par les magistrats du sexe féminin, auxquels est confiée l'inspection des mariages (2). « Ces femmes se rendront tous les jours dans les lieux sacrés où les enfants s'assemblent, et se serviront du ministère de quelque serviteur public pour châtier ceux qui seront en faute, si ce sont des étrangers ou des esclaves; mais si c'est un citoyen, et qu'il prétende ne pas mériter la punition, elles le conduiront aux chefs de la cité pour être jugé; s'il s'y soumet, elles le puniront elles-mêmes (3). »

Ainsi, Platon accorde au châtiment assez d'importance pour le faire décréter par le gouvernement, lorsque l'enfant proteste contre la peine dont on veut frapper en lui un citoyen! Ces précautions nous font un peu sourire ; mais la question n'en est pas moins une des plus délicates de la pédagogie. Dans quelle mesure doit-on laisser aux maîtres le droit de punir, et quelles garanties peut-on prendre contre leur brutalité possible, leurs emportements, leurs caprices, sans compromettre toutefois les intérêts de la discipline? L'idée d'une sorte de cour d'appel n'est guère pratique; car le châtiment n'est efficace que si on l'applique à

---

(1) *Lois*, p. 216.
(2) *Ibid.*
(3) *Ibid.*

l'instant même de la faute; sinon l'enfant oublie vite la cause qui le rend juste et nécessaire, pour n'y voir qu'une cruauté révoltante dont il ne comprend plus la raison. Platon condamne comme Quintilien (1) les châtiments ignominieux. « Ce que nous disions des esclaves, qu'il ne fallait pas mêler, à leur égard, l'insulte à la correction, pour ne pas leur donner sujet de s'irriter, ni d'un autre côté les laisser devenir insolents par le défaut de punition, je le dis par rapport aux enfants de condition libre (2). » Mais notre auteur ne s'explique pas assez, et on ne peut savoir au juste s'il admet les châtiments corporels. Cependant nous ne comprenons pas l'assistance du serviteur public dont il parlait tout à l'heure, autrement qu'armé de verges.

Passé l'âge de six ans, les deux sexes, jusqu'alors confondus ensemble pour se livrer à l'unique occupation du jeu, sont séparés, et chacun est soumis aux exercices qui lui conviennent. Les garçons apprennent à se tenir à cheval, à tirer de l'arc, à se servir du javelot et de la fronde.

A propos de ces exercices, Platon s'élève contre un préjugé qu'il attribue à son époque, mais dont nous constatons encore aujourd'hui l'existence, sans qu'il ait rien perdu de sa force; aussi ne sera-t-il pas sans intérêt de nous y arrêter un instant. « On s'imagine, dit-il, par rapport à l'usage des mains et pour toutes les actions qui leur appartiennent, que la nature a mis de la différence entre la droite et la gauche; car pour ce qui est des pieds et des autres membres inférieurs, il ne paraît pas qu'il y

(1) *Instit. orat.*, l. I, ch. 3.
(2) *Lois*, p. 216.

ait aucune différence entre le droit et le gauche, pour les exercices qui leur sont propres. Mais à l'égard des mains, nous sommes en quelque sorte manchots par la faute des nourrices et des mères. La nature ayant donné à nos deux bras une égale aptitude, nous les avons rendus différents l'un de l'autre par l'habitude et la mauvaise façon de nous en servir. En plusieurs rencontres, cela est de peu d'importance; par exemple, il est indifférent qu'on tienne la lyre de la main gauche, l'archet de la main droite, et ainsi des autres choses semblables... Mais il n'en est pas de même quand il s'agit de se servir à la guerre d'instruments de fer, d'arcs, de javelots, surtout lorsque de part et d'autre il faut combattre avec les armes pesantes... Celui qui a reçu de la nature deux bras pour se défendre et pour attaquer, ne doit pas, autant qu'il dépend de lui, laisser l'un des deux oisif ni incapable de lui servir. C'est aux hommes et aux femmes qui président à l'éducation de la jeunesse à prendre des mesures sur tout ceci, et à faire en sorte que tous les citoyens, qui naissent avec la faculté de se servir également bien des deux mains et des deux pieds, ne gâtent point par de mauvaises habitudes les dons de la nature (1). »

Assurément, ce sont là d'excellents conseils en théorie. Mais, après quelque réflexion, l'on se demande comment cette habitude, absurde en apparence, puisqu'elle nous prive sans aucune compensation utile d'une partie de nos moyens physiques, aurait pu s'établir dès l'origine de notre race, comment elle se serait répandue dans un si grand nombre de nations et enracinée au point d'être indestructible, si elle n'avait sa raison d'être dans

(1) *Lois*, p. 217 et 218.

la nature. Le fait même qu'il existe des gauchers l'indique assez; car on peut dire au sujet des anomalies présentées par la nature que l'exception confirme la règle. S'il y a des gauchers de naissance, malgré l'habitude à peu près universelle qui a donné à la main droite plus d'aptitude et de force, on ne peut évidemment l'attribuer à l'action du préjugé ; ce n'est pas non plus par un choix délibéré ni à la suite d'une éducation spéciale que les gauchers se servent de leur main gauche pour tous les actes auxquels nous employons la droite. Leur organisme doit donc présenter une particularité qui déroge à l'ordre universellement établi. La science l'a démontré : elle a découvert que chez eux la partie de l'encéphale qui préside aux mouvements de la gauche a un plus grand développement que celle qui préside aux mouvements de la droite ; le contraire a lieu chez l'immense majorité des hommes. En conclurons-nous que c'est l'habitude qui a développé un des deux organes cérébraux et atrophié l'autre ? Évidemment non, puisque nous ne pouvons trouver aucune raison pratique de l'habitude des gauchers ou des droitiers. Il vaut mieux croire que cette habitude dépend de la conformation antérieure de leurs organes respectifs. Quant à trouver la raison d'être de cette conformation même, sa cause finale, il y faut renoncer jusqu'à présent, comme pour un certain nombre d'autres organes bien connus des physiologistes. Le préjugé dont Platon veut débarrasser l'humanité restera donc, parce qu'il résulte de la nature même ; et la réforme n'a peut-être pas en réalité l'importance que le philosophe lui attribue.

On le sait déjà, tous les exercices du corps étaient compris par les Grecs sous le terme général de gymnastique. Platon distingue dans la gymnastique deux parties prin-

cipales, la lutte et la danse. Par la lutte, il faut entendre les exercices dans lesquels on dispute à un adversaire l'avantage de la force et de l'agilité. Les Grecs s'y livraient avec passion; ils en avaient fait une des occupations les plus importantes de leur vie, et sans doute y avaient apporté une foule de raffinements, comme il arrive toujours lorsqu'on oublie le but pratique d'une occupation à la fois utile et agréable, pour n'y chercher que le plaisir et la vaine gloire. Platon dédaigne comme frivoles les finesses inventées par les Antée, les Cercyon, les Amycus et tous les maîtres qu'inspirait l'envie mal entendue de se distinguer; il veut qu'on n'enseigne aux enfants que ce qui leur servira plus tard à la guerre, ou actuellement pour leur santé : telle est « la lutte droite, qui consiste en de certaines inflexions du cou, des mains, des côtés, et qui n'a rien que de décent dans ses postures, de louable dans les efforts qu'on y fait pour vaincre (1). »

Il faut bien connaître les Athéniens, et en particulier Platon, pour ne pas s'étonner de trouver dans une œuvre de philosophie politique et de pédagogie une longue théorie de la danse. Voici d'abord le plus bel éloge de cet exercice : « Il y a deux sortes de danses : l'une imite par ses attitudes les paroles de la Muse et conserve toujours un caractère de noblesse et de liberté (2) ; l'autre est destinée à donner au corps et à chacun des membres la santé, l'agilité, la beauté, leur apprenant à se fléchir et à s'étendre dans une juste proportion, au moyen d'un

---

(1) *Lois*, p. 219.

(2) L'auteur désigne ainsi la danse qui accompagnait les chants lyriques au temple ou au théâtre; on sait que la danse ne fut bannie qu'assez tard des cérémonies de l'Église catholique.

mouvement bien cadencé, distribué avec mesure et soutenu dans toutes les parties (1). »

Si on écarte ce que la danse comporte chez nous de frivolité ou de sensualité, à cause des règles bizarres que les caprices des maîtres qui l'enseignent ou de la société mondaine qui s'y livre lui ont imposées, et aussi à cause des jouissances plus ou moins pures que les danseurs y cherchent, si on n'y voit que l'exercice le plus propre à donner au corps les qualités que Platon énumère, on peut la tenir, même de nos jours, en assez haute estime. Que serait-ce si la danse faisait partie des institutions de la cité, comme chez les Athéniens, si elle figurait officiellement dans les plus grandes fêtes nationales et religieuses? Aller au théâtre n'est plus aujourd'hui qu'un plaisir; c'était en Grèce rendre un culte au dieu Dionysos, et la danse se mêlait aux chœurs les plus sublimes des tragédies. Dans la magnifique procession des grandes Panathénées, qui se célébrait en l'honneur de la fondatrice d'Athènes, après les vieillards porteurs de rameaux d'olivier, les hommes faits armés de boucliers et de lances, les jeunes garçons chantant des hymnes à la déesse, les filles des premières familles portant sur leur tête des corbeilles remplies des présents et des instruments du sacrifice, les joueurs de flûte et de lyre, s'avançaient des danseurs armés de toutes pièces qui, s'attaquant par intervalles, représentaient en cadence le combat d'Athènes contre les Titans.

Aussi Platon veut-il que dans les écoles on exerce les enfants à ces danses sacrées. « La vierge protectrice de la ville, ayant pris plaisir aux jeux de la danse, n'a pas jugé qu'elle dût prendre ce divertissement les mains vides,

(1) *Lois*, p. 218.

mais qu'il convenait qu'elle dansât armée de toutes pièces : il serait donc à propos que les jeunes garçons et les jeunes filles, pour honorer les bienfaits de la déesse, suivissent son exemple, ce qui leur serait avantageux pour la guerre et servirait à embellir les fêtes. Il faut aussi que les enfants, dès leurs premières années jusqu'à ce qu'ils soient en âge de porter les armes, aillent en procession aux temples des dieux montés sur des chevaux, revêtus de belles armes, et que dans la marche ils accompagnent leurs prières d'évolutions tantôt plus vives, tantôt plus lentes (1). » Ce caractère religieux de la danse chez un peuple attaché jusqu'à l'intolérance à son culte et à ses rites nous explique pourquoi Platon, comme tous les citoyens instruits, en possède si bien les traditions et la théorie, pourquoi il lui accorde une telle place dans l'éducation, pourquoi enfin il veut la soumettre à des réglements immuables, et pour ainsi dire consacrés, comme s'il devait y avoir une orthodoxie de la danse. Nous n'entrerons pas dans les distinctions infinies ou il s'égare presque, car rien n'est plus diffus que cette partie du livre ; c'est l'affaire des érudits de connaître exactement les différences qui séparent l'emmélie et la pyrrhique.

Mais il faut remarquer cette idée de l'immutabilité nécessaire dans les plus petits détails des jeux, de la danse du chant, aussi bien que dans les institutions les plus sérieuses ; on la trouve déjà dans la *République ;* mais les *Lois* la reproduisent avec plus de développement encore. « On a ignoré jusqu'ici dans tous les États, dit Platon, que les lois dépendent des jeux plus que de tout le reste, par rapport à leur stabilité ou à leur changement. Lorsqu'il y a de la règle dans les jeux, lorsque les enfants ont partout, en

---

(1) *Lois*, p. 219.

tout temps, à l'égard des mêmes objets, de la même manière, les mêmes amusements, il n'est point à craindre qu'il arrive jamais aucune innovation dans les lois qui ont un objet sérieux. Au contraire, si rien n'est stable dans les jeux, si on y introduit sans cesse des nouveautés, si l'on passe continuellement d'un changement à un autre, si les jeunes gens ne se plaisent pas toujours aux mêmes choses et qu'ils n'aient point de règle uniforme et invariable touchant ce qu'ils appellent décent ou indécent dans les ajustements du corps et dans les choses qui sont à leur usage ; si on rend parmi eux des honneurs extraordinaires à quiconque invente en ce genre quelque chose de nouveau, introduit des parures, des couleurs, en un mot des modes différentes de celles qui sont établies, nous pouvons assurer, sans crainte de nous tromper, qu'il n'est rien de plus funeste à un État que de pareils changements. En effet, cela conduit insensiblement la jeunesse à prendre de nouvelles mœurs, à mépriser ce qui est ancien, à faire cas de ce qui est nouveau (1)... Etablissons donc comme une règle inviolable que, lorsqu'on aura déterminé par autorité publique et consacré les chants et les danses qui conviennent à la jeunesse, il ne sera pas plus permis à personne de chanter ou de danser d'une autre manière que de violer quelque loi que ce soit. Quiconque sera fidèle à s'y conformer n'aura aucun châtiment à craindre ; mais si quelqu'un s'en écarte, les gardiens des lois, les prêtres et les prêtresses le puniront (2). » Platon se doute bien qu'une telle législation n'évitera pas le ridicule ; mais la crainte du ridicule ne fait jamais reculer un utopiste ; car

(1) *Lois*, p. 220 et 221.
(2) *Ibid.*, p. 224.

il a de lui-même une idée trop haute, et il tient les rieurs dans un trop grand mépris.

Avec l'éducation dont on vient de voir les débuts, l'enfant sait lutter, lancer le javelot, monter à cheval, danser ; mais il ne sait encore ni lire ni écrire. Platon recule jusqu'à l'âge de dix ans (1) une étude qui semble aujourd'hui indispensable dès les premières années. C'est le commencement, bien modeste, de la Musique. L'auteur y consacre trois ans ; on ne peut l'accuser d'exigence et on comprend son dédain pour ceux « à qui leur nature n'aurait pas permis pendant cette période d'apprendre à lire et à écrire couramment et proprement (2). » Le choix le plus sévère sera pratiqué pour les textes de lecture ; Platon exprime ici à l'égard des poëtes la même défiance que dans la *République*, mais avec beaucoup moins de grâce : l'imagination du vieillard s'est refroidie, et on ne sent plus dans son langage plus terne, l'indulgence secrète pour ceux que la philosophie le force à condamner. « Nous avons, dit-il, un grand nombre de poëtes qui ont composé, ceux-ci en vers hexamètres, ceux-là en vers iambiques, ou avec d'autres mesures, les uns sur des sujets sérieux, les autres sur des sujets comiques. Une infinité de gens qui se donnent pour habiles dans l'art d'élever la jeunesse soutiennent qu'il faut en nourrir les enfants, les en rassasier, étendre et multiplier leurs connaissances par ces lectures, jusqu'à les leur faire apprendre par cœur en entier. « D'autres, après avoir choisi les passages principaux de chaque poëte et rassemblé dans un seul volume des tirades entières, obligent les

(1) *Lois*, p. 238.

(2) *Ibid.*

enfants à s'en charger la mémoire, disant que c'est le moyen qu'ils deviennent sages et vertueux, en acquérant ainsi l'expérience et la science (1). »

Or, ni ces lectures intégrales, ni ces morceaux choisis (on voit que Platon distinguait longtemps avant nous cette double manière d'étudier les auteurs) ne sauraient être admis à la légère; car, dans tous les poëtes, il y a bien du mélange et un grand nombre de passages suspects. Où trouver un texte sans reproche? d'après quel criterium les jugera-t-on?

Le principal interlocuteur du dialogue, l'Athénien, s'avise que les discours qu'il tient en ce moment ne manquent pas d'analogie avec la poésie; car ils sont sans doute inspirés par les dieux. De tous les discours en vers ou en prose qu'il a jamais lus ou entendus, il n'en connaît pas de plus sensés ni de plus dignes de toute l'attention de la jeunesse (2).

Le maître en proposera donc de semblables à ses élèves, soit qu'il les trouve dans les écrivains, soit qu'il les entende tenir autour de lui et qu'il les fasse mettre aussitôt par écrit, pour servir de textes. Touchante naïveté du vieillard, qui dédaigne maintenant les faiseurs de fables et des poëtes comme Homère, et qui ne comprend plus leur aptitude spéciale à intéresser l'enfance, parce qu'ils ont composé leurs œuvres pour des peuples enfants! Comment associerait-on le langage philosophique des Lois aux accents de la lyre, cette compagne indispensable de la déclamation poétique, cet instrument dont Homère ne sépare jamais les sons des récits faits par ses aèdes, et que Platon lui-

(1) *Lois*, p. 239 et 240.
(2) *Ibid.*, p. 240.

même veut qu'on étudie pendant trois nouvelles années, quand on sort de l'école du grammairien (1)?

Il est vrai qu'il place l'enseignement de la lyre sous la direction de musiciens sexagénaires, suivants de Bacchus, qui le feront servir pour le plus grand bien de la morale, et « qui devront avoir un goût parfait en tout ce qui concerne la mesure et les différentes combinaisons de l'harmonie, afin que, distinguant les mélodies qui expriment le caractère d'une âme vertueuse de celles qui expriment le caractère opposé, ils rejettent celles-ci, mettent celles-là en honneur, les chantent aux jeunes gens, les fassent entrer dans leur âme et les excitent à l'acquisition de la vertu, les mettent, en quelque sorte, sur la voie au moyen de ces imitations (2).

Il y a certainement beaucoup d'exagération dans cette importance accordée aux sons des instruments et des voix pour l'éducation de l'âme. Platon irait presque jusqu'à dire, comme un personnage de Molière (3), que tous les désordres qu'on voit dans le monde n'arrivent que pour n'apprendre pas la musique.

Cependant, il est d'observation vulgaire que la mélodie agit avec une certaine force sur les dispositions de l'âme et la déprime ou la relève, suivant qu'elle est molle, triste, gaie, vive.

Cicéron le remarque dans le traité *de l'Orateur* : « Rien n'a de rapports aussi étroits avec nos âmes que les sons et les rhythmes : ils nous excitent, nous adoucissent, nous portent à la langueur, à la gaieté, à la joie (4). »

---

(1) *Lois*, p. 238.
(2) *Lois* , p. 241 et 242.
(3) Le *Bourgeois gentilhomme*, acte I, sc. 2.
(4) *De Orat.*, l. III.

Saint Basile et Boëce rapportent à ce sujet un trait de Pythagore : « Rencontrant des gens ivres qui sortaient d'une partie de débauche, il ordonna au joueur de flûte qui conduisait la troupe de changer d'harmonie et de jouer sur le mode dorien. Cette musique les rendit si bien à eux-mêmes, qu'ils jetèrent leurs couronnes et se retirèrent chez eux pleins de confusion. » L'héroïsme même peut, par l'intermédiaire des instruments et des voix, passer du compositeur à ceux qui écoutent son œuvre. Du reste, cette question se représentera quand nous examinerons la pédagogie d'Aristote.

Après les études grammaticales, littéraires et musicales, le jeune homme a encore à s'occuper de trois sciences : la première est la science des nombres et du calcul ; la seconde, celle qui mesure la longueur, la surface et la profondeur ; la troisième, celle qui nous instruit des révolutions des astres et de l'ordre qu'ils gardent entre eux (1).

Tout le monde ne peut prétendre à en posséder une connaissance approfondie ; c'est le privilége d'un petit nombre d'intelligences ; mais il serait honteux de ne pas en avoir la première idée, et tous doivent en apprendre au moins les éléments. L'étude de l'astronomie, surtout, est presque un devoir religieux.

« Nous autres Grecs, dit Platon, nous tenons presque tous, au sujet de ces grands dieux, le Soleil et la Lune, des discours dépourvus de vérité ; nous disons que ces deux astres et quelques autres encore n'ont point de route certaine, et, pour cette raison, nous les appelons planètes..... C'est tout le contraire : chacun d'eux n'a qu'une route et non plusieurs ; ils parcourent toujours le même chemin en

(1) *Lois*, p. 249.

route circulaire....... Ce ne peut donc pas être une chose agréable aux dieux que des mensonges sur leur compte..... Aussi, je veux que nos jeunes gens s'instruisent de ce qui concerne les dieux célestes, du moins autant qu'il est nécessaire pour ne point blasphémer à leur sujet et pour en parler d'une manière convenable dans leurs sacrifices et dans leurs prières (1). »

Nous avons vu que, dans les *Entretiens mémorables*, Socrate demande seulement à l'astronomie une connaissance sommaire des divisions du jour, du mois et de l'année, utile aux voyageurs ou aux soldats en sentinelle. Dans la *République*, quand il s'agit de conduire l'intelligence des magistrats à la science parfaite, Platon leur impose une étude approfondie de la mécanique céleste. Dans les *Lois*, sans exiger que l'on pousse aussi loin ce genre de spéculations, il donne une nouvelle raison, qui n'est pas la moins élevée, en montrant les rapports de la science avec la religion. En effet, l'étude est comme un culte rendu aux dieux, quand elle a pour objet la recherche de la vérité sur la nature qu'ils ont organisée et qu'ils composent. Se tromper par ignorance, c'est se rendre coupable à leur égard d'offense et de blasphème.

Ici se termine l'éducation dont Platon a tracé le plan dans le septième livre des *Lois*.

Si nous la récapitulons brièvement dans son ensemble, nous verrons qu'elle est d'une extrême simplicité. Toute la gymnastique s'y résume dans la lutte et la danse, toute la musique dans la lecture, l'écriture, le chant et la lyre, les éléments de l'arithmétique, de la géométrie et de l'astronomie. C'est là un programme peu chargé ; pour l'ap-

---

(1) *Lois*, p. 254, 255 et 256.

pliquer à nos écoles primaires, nous n'aurions besoin que d'en enlever ce qui se rapporte trop particulièrement à la civilisation des Grecs ; nous serions même forcés d'y ajouter un certain nombre de connaissances dont Platon ne paraît pas avoir eu l'idée, par exemple : l'histoire. Assurément, la science contemporaine de Platon était encore peu avancée : nous ne lui reprocherons point de ne pas exiger des jeunes gens l'étude de ce qui ne devait être découvert que plus tard. Mais l'œuvre d'Hérodote était connue de tous, et Xénophon, s'il faut en croire la tradition, avait déjà mis au jour celle de Thucydide.

Comment le philosophe n'a-t-il pas un instant songé à l'intérêt que la connaissance des origines nationales présente aux jeunes gens, et au bien qui en résulte pour la cité. La lecture d'Homère, des poëtes lyriques et tragiques leur en donnait, il est vrai, quelque idée ; la représentation des *Perses* d'Eschyle était pour eux une magnifique leçon d'histoire. Mais la civilisation athénienne était, semble-t-il, assez mûre déjà pour qu'on sortît de la légende. C'est ce qu'a fait Thucydide. « La religion, les fêtes, les chants de la poésie, les premières œuvres des arts naissants ne les entretenaient chaque jour que de ces gracieuses ou terribles légendes. Là était à leurs yeux l'époque glorieuse de l'humanité ; là était presque exclusivement le plaisir de leur imagination et l'aliment de leur pensée ; là était enfin le lien de leurs différentes races, et ce qui donnait chez toutes un caractère commun à la vie publique ou particulière. Tous vivaient nécessairement dans ce monde de séduisantes merveilles, et s'y reportaient sans cesse avec amour et avec orgueil. Thucydide écarte sans hésiter ces brillants nuages qui voilent le berceau de la Grèce : il estime que le culte du passé est une superstition ; il ne

veut point de ces vagues effets et de ces illusions que produit le lointain (1). » Cependant, en y réfléchissant bien, l'on s'aperçoit que le grand historien est fort en avance sur son temps, et que la maturité n'existe ni dans les idées ni dans les institutions. Malgré toutes les misères qu'elle a déjà traversées, la société grecque en est encore à l'âge charmant de l'adolescence. La littérature elle-même nous en offre la preuve. Hérodote est un conteur curieux et plein d'attrait, mais sans critique.

La comédie d'Aristophane nous présente le tableau d'une corruption naïve qui est plutôt celle de l'enfance, et qui ressemble bien peu à la corruption raffinée des sociétés vieillies; le lyrisme dont elle est mêlée nous étonne, et ce n'est que par un effort d'imagination, en nous replaçant à l'époque même du poëte, que nous pouvons le comprendre. Xénophon, dans son extrême vieillesse, s'amuse à raconter une histoire de conquérant qui semble écrite pour le premier âge. Socrate se plaît au milieu de la jeunesse, et les interlocuteurs que Platon lui donne dans ses dialogues sont d'aimables éphèbes : c'est que la philosophie ne se croit nullement tenue à l'austère gravité qu'elle a contractée plus tard. Ces deux grands esprits passent avec la plus grande facilité des idées métaphysiques sublimes aux allégories et aux légendes enfantines, comme les Athéniens passaient des discussions du Pnyx aux processions des Panathénées et aux folies des Dionysiaques.

Ce peuple a certainement mené une vie plus simple et plus riante que la nôtre; en un mot il était plus jeune que nous. Notre société jouit des avantages acquis par la

---

(1) J. Girard, *Essai sur Thucydide.* Introd. p. 18 et 19.

vieillesse après une vie active et studieuse : elle a plus de sécurité, de richesse, d'expérience, de science ; mais elle les paye par la perte des dons aimables du jeune âge, la gaieté, la légèreté, l'insouciance. Comment l'éducation que nous sommes forcés de donner à nos enfants ne s'en ressentirait-elle pas? Les affaires avec tous leurs soucis, la vie pratique avec toutes ses nécessités actuelles, les attendent après l'école, et ne leur laisseront plus pour la culture générale de leur esprit que de rares loisirs. Or la somme des connaissances que cette culture exige aujourd'hui, après trente siècles de recherches et de découvertes, est énorme ; plus le temps qu'on lui accorde est restreint, mieux il doit être employé. Aussi les programmes s'étendent-ils chaque jour ; les exigences des maîtres augmentent au point de surcharger et d'accabler l'esprit de l'enfant qui tient à y satisfaire. La simplicité du programme de Platon fait sourire, et en même temps excite l'envie et le regret. Par les progrès de sa civilisation, l'homme a multiplié les jouissances, mais aussi les besoins de ses sens et de son esprit : il est devenu à certains égards le bourreau de lui-même, « Heauton timorumenos, » et malgré l'affection profonde qu'il leur porte, il n'a pu s'empêcher de faire partager son supplice à ses enfants.

La connaissance de la cité antique nous fera aussi pardonner à la pédagogie de Platon de donner à la famille, dans l'œuvre de l'éducation, une place extrêmement restreinte, pour ne pas dire nulle. L'homme n'y avait le choix ni de ses croyances religieuses, ni de ses opinions, ni même de ses habitudes. « L'État, dit M. Fustel de Coulanges, considérait le corps et l'âme de chaque citoyen comme lui appartenant ; aussi voulait-il façonner ce corps

et cette âme de manière à en tirer le meilleur parti (1). » Or confier une partie de l'éducation à la famille, c'est admettre le droit de l'initiative individuelle, et cette tolérance est incompatible avec tout despotisme. Platon ne pouvait songer à protester contre l'absorption de l'individu par l'État, puisqu'elle facilite au plus haut point la réalisation de son utopie, la philosophie s'emparant de l'État à son tour. Il est plus commode d'opérer une réforme générale quand on dispose de la toute-puissance, que d'aller en démontrer la nécessité à chaque citoyen en particulier, pour l'amener à de meilleures pratiques par la seule force de la persuasion. En résumé peut-être trouvera-t-on comme nous, après avoir examiné la partie pédagogique de la *République* et des *Lois*, que l'efficacité des moyens de réforme proposés par le philosophe reste un peu au-dessous de ses prétentions.

(*A suivre*). A. MARTIN,
Agrégé des lettres.

1. *La Cité antique*, p. 265.

DEUX NOUVEAUX MANUELS DE PÉDAGOGIE

La Belgique et la Suisse française viennent chacune de nous donner un nouvel ouvrage de pédagogie. L'un de ces ouvrages a pour auteur le directeur de l'école normale de Peseux (Neuchâtel), M. Paroz, déjà connu en France par son *Histoire de la pédagogie*, ainsi que par son *Plan d'études*, dont M. Buisson a fait récemment un éloge mérité dans sa remarquable conférence sur l'enseignement intuitif.

Le dernier travail de M. Paroz, celui dont nous allons nous occuper, est intitulé : *L'Ecole primaire ; Cahiers de pédagogie d'après les principes de Pestalozzi* (1). Il comprend toutes les parties de la pédagogie.

Le manuel belge est plus étendu que celui de M. Paroz, bien qu'il ne traite, ainsi que son titre nous l'indique, que de la méthodologie (2). Son auteur, M. A. V., enseigne la pédagogie depuis un grand nombre d'années à l'école normale de Carlsbourg.

Nous croyons être agréable aux lecteurs de la *Revue pédagogique* en commençant aujourd'hui une sorte de parallèle entre l'enseignement d'hommes aussi compétents et aussi expérimentés. Ce parallèle nous fera mieux connaître et nous permettra d'apprécier les méthodes préconisées dans deux écoles normales de pays fort distants, de mœurs et de religion différentes, n'ayant de commun que la langue. Mais, avant de commencer, nous tenons à en faire la remarque, c'est moins une œuvre d'analyse et de critique qu'une étude

---

(1) Librairie Imer et Payot à Lausanne (Suisse).

(2) *Traité théorique et pratique de méthodologie*, par Achille V. A. ; professeur à l'école normale de Carlsbourg. Namur, Vesmael-Charlier, libraire-éditeur.

essentiellement pratique que nous voulons entreprendre ici ; car, ce que nous cherchons avant tout, c'est d'être utile. Ceux qui se préoccupent des questions scolaires y trouveront peut-être quelque intérêt et même quelque profit. C'est ce seul but qui nous a inspiré l'idée de comparer ces deux manuels. Sans nous arrêter, pour le moment du moins, aux divisions, au style et à la forme des ouvrages en question, nous commençons aujourd'hui notre étude par la *méthodologie générale.*

I

LE BUT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

« L'école primaire, nous dit M. Paroz, peut être considérée, ainsi que les autres écoles, comme une institution auxiliaire de la famille, de l'Église et de l'État. Son but est de donner à la généralité des enfants le complément d'éducation et d'instruction que réclament, dans l'état actuel de la civilisation, leurs intérêts religieux, moraux et matériels. »

Tout en s'exprimant en d'autres termes, M. le professeur de Carlsbourg dit la même chose : « L'enseignement se propose un double but : l'un pratique ou utilitaire qui est l'*instruction;* l'autre pédagogique ou éducatif, l'*éducation.* Communiquer aux élèves les connaissances élémentaires indispensables et utiles dans toutes les positions sociales, voilà le but utilitaire. Le but éducatif est : 1° de développer par l'exercice toutes les facultés naturelles des élèves, élevant chacune à sa plus haute puissance ; 2° de révéler l'enfant à lui-même, en lui faisant connaître et observer ces différentes facultés, afin qu'au sortir de l'école il soit en état de se guider, de continuer seul l'œuvre de son éducation et de son instruction, et d'avancer ainsi en raison

de ses capacités et de son aptitude dans la carrière qu'il aura choisie. »

Meubler la mémoire des notions les plus utiles et les mieux appropriées aux besoins futurs des élèves, développer harmonieusement leurs facultés physiques, intellectuelles et morales, tel est incontestablement le but de l'école primaire.

Nos deux auteurs insistent également sur la nécessité de donner à l'enseignement primaire un caractère religieux. « La valeur réelle d'un homme, observe M. A. V., consiste moins dans le savoir que dans la vertu, qui doit être considérée comme la fin principale de l'éducation, parce qu'elle est le but de la vie. » Il rappelle ailleurs cette parole de Bacon : « La religion est l'arome qui empêche la science de se corrompre ; » et cette autre de M. Guizot : « L'atmosphère de l'école doit être morale et religieuse. »

M. le directeur de l'école normale de Peseux, qui appartient à la religion réformée, accentue encore davantage la note religieuse. « Jésus-Christ, dit-il, est véritablement le chemin, la vérité et la vie ; et l'on peut dire, ajoute-t-il, de ceux qui voudraient le bannir de l'éducation et de l'école, ce que saint Paul disait des Juifs, adversaires de Jésus-Christ, qu'ils sont les ennemis du genre humain. » Modeler l'éducation de l'enfance sur celle de l'Enfant-Dieu, tel est l'idéal que propose M. Paroz, tout en établissant que la pédagogie doit être « fondée sur une étude sérieuse de la nature de l'enfant et des lois de son développement ».

Ce dernier principe, le pédagogiste belge le développe de la manière suivante. On nous permettra, en raison de l'importance de cette règle, de rapporter cette page intégralement :

« L'enfant est une activité intelligente et libre unie à des

organes. L'aliment naturel de l'intelligence, comme l'objet de tout enseignement, c'est la vérité ou la science; mais les idées ou notions particulières ne parviennent à l'esprit que par l'intermédiaire des sens; donc l'enseignement doit être *sensible, intuitif.* Nous disons les idées particulières : car les premières idées générales, les idées-principes, il les possède, elles sont le fonds commun de la nature humaine. Toute idée n'est point accessible à de jeunes intelligences, mais seulement les vérités élémentaires. L'enseignement sera *simple, élémentaire* et *proportionné à la force* des élèves.

« La connaissance d'un objet complexe ou la perception simultanée d'un ensemble de vérités n'est point possible, elle doit être successive. Il faut donc que cet ensemble soit décomposé par l'analyse pour être recomposé ensuite par la synthèse : l'enseignement doit être *analytico-synthétique.* Il n'est pas indifférent d'envisager dans un ordre quelconque les vérités constitutives d'un même tout : l'enchaînement logique qui existe entre elles demande une exposition *méthodique, coordonnée* et *graduée.* Les facultés de l'élève étant multiples et chacune ayant un rôle qui lui est propre, la culture complète et bien entendue de l'âme humaine, comme la stabilité du savoir, exige que l'on fasse concourir à l'acquisition des connaissances *le plus grand nombre de facultés possible,* sans oublier le sentiment *religieux* et *moral.* De plus, les facultés intellectuelles ne sont pas indépendantes les unes des autres ; il existe entre elles un certain enchaînement, dont l'enseignement doit tenir compte pour être *rationnel.* »

Cette synthèse des diverses opérations intellectuelles qui se rattachent à l'enseignement, nous trace les principales règles à suivre dans les leçons. Ces règles, l'auteur les dé-

veloppe dans une suite de chapitres qu'il serait trop long de résumer ici.

Ce que nos deux pédagogistes n'ont peut-être pas assez bien fait ressortir en exposant le but de l'école primaire, c'est l'importance de la culture des facultés intellectuelles et morales. Qui ne sait que l'on doit, avant tout, chercher à former des hommes capables et intelligents, plutôt que des élèves instruits ? Donner de la pénétration à l'entendement, de la justesse au jugement, de la solidité au raisonnement, développer la mémoire, régler l'imagination et faire converger toutes les leçons vers la fin suprême de notre existence, voilà certes un but bien plus important que l'acquisition des connaissances propres à assurer le succès de quelque examen, et voilà ce qu'il ne faut se lasser de rappeler aux instituteurs, en leur indiquant les moyens pratiques, les exercices les plus efficaces pour assurer un résultat aussi fécond et aussi précieux. Ainsi que le rappelle M. Paroz à la page 87 de son livre : « Pestalozzi donnait moins d'importance à ce qu'il enseignait qu'au développement des facultés. »

II

MÉTHODES ET PROCÉDÉS.

Quand la pédagogie parviendra-t-elle à dégager ses bases de l'obscurité où l'ont plongée les définitions nébuleuses et contradictoires de ses maîtres ? Faudrait-il donc désespérer de voir jamais déterminer le sens précis et l'étendue exacte que l'on doit donner aux mots de *méthode, modes*, *procédés*, *analyse* et *synthèse?* N'arrivera-t-on pas bientôt à établir une terminologie nette, claire et acceptée de tout le monde? Pour avoir une idée de la confusion

inextricable qui règne dans ce dédale, il n'y a qu'à comparer entre eux les auteurs les plus compétents et les plus connus. Ainsi, nous l'avons dit déjà, nos deux pédagogistes ont l'un et l'autre une longue expérience de l'enseignement de ces matières; cependant ils n'ont pas échappé à toute erreur et à toute confusion.

Bien que cette question soit essentiellement théorique, on voudra bien nous permettre de nous y arrêter un instant. Nous avons l'espoir que de la discussion jaillira quelque clarté.

Commençons par indiquer, le plus succinctement possible, le sens exact que nous attachons aux principaux mots employés en méthodologie.

D'accord avec M. Charbonneau, avec M. A. V., l'auteur belge, nous pensons qu'il faut restreindre la signification du mot de *méthode* à l'ordre à suivre et à la forme à employer soit pour apprendre soit pour enseigner quelque science. De là, dans chaque méthode, deux éléments, en théorie parfaitement distincts : l'*ordre* à suivre et la *forme* à donner à notre enseignement. — *Ordre à suivre*. Si dans l'enseignement d'une branche, je déroule ou fais dérouler aux yeux des élèves les vérités à apprendre, de manière à ce qu'ils n'aient qu'à comprendre et à retenir, opération qui s'effectue le plus souvent en partant d'une vérité générale, d'un principe pour passer ensuite aux déductions, aux faits particuliers, je suis la voie *démonstrative*; mais si je fais découvrir de quelque manière par les enfants eux-mêmes, les vérités à connaître, ce qui s'obtient ordinairement en suivant une marche inverse, en remontant d'un corollaire à son principe, en partant d'un fait particulier, la voie que je prends alors s'appellera *inventive*.

Arrivons maintenant au second élément de toute méthode

c'est-à-dire aux *moyens*, ou, en d'autres termes, à la *forme* à employer.

Dans la marche démonstrative comme dans l'inventive, je puis procéder de deux manières : en expliquant, en *exposant* moi-même l'objet de la leçon, ou en *interrogeant* les élèves sur ces mêmes matières. De là deux formes distinctes : l'*expositive* et l'*interrogative*.

En adaptant ces deux *formes* à chacune des *voies* qui s'ouvrent à l'enseignement, nous aurons, théoriquement parlant, quatre *méthodes* fondamentales et proprement dites :

A) La *démonstrative-expositive*, appelée plus simplement *expositive* ou *dogmatique*, ou *acroamatique*.

B) La *démonstrative–interrogative*, dite aussi *catéchétique* ou *répétitoire*.

C) L'*inventive-expositive*, peu employée.

D) L'*inventive-interrogative*, plus connue sous le nom de *socratique*.

La *démonstration* a pour synonymes : la *déduction* et l'*analyse*.

La *voie inventive* se confond fréquemment avec l'*induction*, la *synthèse* et l'*euristique*.

Sur le sens à donner aux mots *analyse* et *synthese*, nous sommes en contradiction formelle, nous ne l'ignorons pas, avec plusieurs auteurs, entre autres avec M. Charbonneau, avec M. le professeur de Carlsbourg, avec M. Marcel, etc., etc.; mais au lieu d'opposer à ces noms honorables d'autres autorités, nous aimons mieux en appeler aux usages reçus et irrévocablement fixés. Qu'entend-on par analyse chimique? N'est-ce point la *décomposition* des corps en leurs principes immédiats ou en leurs éléments premiers, comme d'autre part la synthèse chimique, la synthèse de l'eau,

par exemple, consiste dans la *composition*, dans la combinaison des éléments premiers. Or, serait-il permis d'employer ces deux mots dans un sens tout opposé, lorsqu'on les applique aux autres sciences? Évidemment non. Le mot qui signifie *décomposer*, dans les sciences, ne saurait exprimer précisément le contraire en pédagogie et *vice versâ*.

Pour compléter notre exposé, ajoutons que, selon nous, les autres dénominations que nous rencontrons particulièrement dans les manuels belges et allemands, telles que celles de méthodes *acroamatique*, *dogmatique*, *euristique*, etc., peuvent toutes se rattacher à l'une ou à l'autre des quatre méthodes fondamentales que nous avons établies.

A notre humble avis, c'est par une regrettable confusion qu'on fait quelquefois rentrer dans les méthodes les *modes* (individuel, simultané, mutuel, etc.), et les *procédés* (procédés intuitif, tabulaire, répétitoire, etc.) : car les *modes* concernent l'organisation de l'école et non la marche de l'enseignement; les procédés sont des moyens accessoires applicables souvent aux méthodes les plus opposées.

Après avoir fixé le sens que nous prêtons aux principaux termes employés en méthodologie, revenons à notre étude comparative entre les *Cahiers de pédagogie* de M. Paroz et le *Traité de méthodologie* de M. A. V.

Si l'habile directeur de l'école normale de Peseux veut bien relire les diverses définitions et la classification des méthodes que nous donne son récent ouvrage, il n'hésitera pas à reconnaître, nous n'en doutons pas, que cette partie importante de son manuel manque par ci par là d'exactitude ou du moins de clarté. Ainsi, la méthode qui « s'adresse presque exclusivement à la mémoire, comme

le catéchisme », y reçoit le nom de méthode *interrogative pure*, et l'auteur appelle *catéchétique* celle qui « s'adresse essentiellement à l'intelligence », contrairement à la marche suivie dans le catéchisme. Ce renversement des termes reçus est tout au moins fâcheux. Le sens à donner à la marche analytique est tout aussi ambigu. Selon M. Paroz, cette méthode consisterait « à partir du sujet ou de l'idée principale, pour en examiner les diverses parties et pour réunir, en terminant, en un faisceau (idée générale) ce qui a été considéré isolément. » Mais c'est là précisément la définition de la synthèse, définition qu'il donne lui-même quelques lignes plus loin, où nous lisons que la marche synthétique consiste à partir des éléments du sujet pour arriver à la vérité, à la règle. L'*intuition* est appelée tantôt une méthode comme l'analyse, la synthèse, tantôt un *moyen* d'enseignement comme la parole, les exercices écrits, etc. De plus, par un nouveau brouillamini, M. Paroz fait rentrer dans la méthode catéchétique la synthèse, l'analyse, avec la méthode inventive ou socratique, pendant qu'une page plus haut, il déclare que ces mêmes méthodes avec l'intuition peuvent s'unir aussi à la méthode expositive.

Si ces explications ne sont pas absolument contradictoires, du moins nous paraissent-elles obscures. Mais, hâtons-nous de le dire, cette ambiguïté des termes est heureusement rachetée, soit par une distinction claire et juste entre les *modes* (que l'auteur appelle des méthodes d'occupation), les *formes* et les *moyens* d'enseignement, soit par les sages directions qu'il trace dans l'emploi de la méthode catéchétique. C'est ainsi que M. Paroz veut, avec raison, que l'instituteur se trace le plan de sa leçon, qu'il la prépare avec soin, qu'il évite les questions auxquelles l'élève peut répondre par un *oui* ou un *non*; il défend aussi aux maîtres de commencer

les réponses. Parlant des moyens d'enseignement, il déclare « que l'instituteur ne saurait trop se pénétrer de l'importance de l'intuition dans tous les domaines, ni trop s'appliquer à fonder l'éducation tout entière de l'enfant sur cette base primitive et naturelle. »

Tout en applaudissant aux intentions si chrétiennes et si louables de M. Paroz, nous avouons cependant ne pas bien comprendre comment les instituteurs mettront en pratique tous ses conseils; comment, par exemple, ils pourraient bien appliquer l'intuition « aux choses intérieures et surnaturelles, » comment surtout ils parviendront à reproduire dans leur personne les traits vivants de l'histoire du Sauveur, de manière que l'enfant sache se la représenter. Nous sommes loin de contester l'influence souvent décisive des exemples du maître sur les élèves; mais, à nos yeux, ce n'est point là ce qu'on peut appeler de l'intuition proprement dite.

Il est encore un point où nous ne partageons pas l'avis de l'auteur de l'*École primaire;* c'est celui où il déclare que « le maître n'a pas le droit de disposer du temps de l'enfant en dehors des heures d'école. » Il a raison sans doute de défendre de surcharger les élèves; mais les tâches pour la maison ne sont à vrai dire que le complément souvent nécessaire des leçons données à l'école, et pour ce motif elles me paraissent parfaitement légitimes.

Arrivons maintenant à notre second auteur. Nous trouvons, dans son ouvrage, le tableau détaillé des diverses méthodes. Si nous exceptons le sens erroné, selon nous, que M. A. V. donne aux termes d'*analyse* et de *synthèse*, il aurait été difficile d'être plus complet, surtout pour ce qui concerne les procédés. Mais pour que le lecteur puisse saisir d'un coup d'œil tout l'enchaînement des parties,

commmençons par établir le tableau synoptique du système adopté par l'auteur.

LA MÉTHODE

- ORDRE déterminant le choix, l'ordre et l'enchaînement des matières
- FORME ou manière de poser la matière.
  - Modes
    - Simples
      - Individuel.
      - Simultané.
      - Mutuel.
    - Mixtes
      - Simultané-individuel.
      - Simultané-mutuel.
      - Simultané-individuel-mutuel.
  - Formes
    - Expositive, dogmatique ou acroamatique.
    - Socratique, interrogative ou dialogique.
  - Procédés
    - d'exposition par le maître
      - Procédé intuitif et figuratif.
      - » antithétique.
      - » analogique.
      - » étymologique.
      - » tabulaire.
      - » descriptif.
      - » d'analyse et de synthèse.
      - » d'observation interne.
      - » répétitoire.
      - » synoptique.
    - d'application par les élèves
      - Procédé de reproduction
        - verbale.
        - écrite.
      - Procédé de copie.
      - » d'imitation.
      - » de transformation.
      - » d'association.
      - » d'analyse.
      - » de justification raisonnée.
      - » d'invention.
    - de correction par le maître et par les élèves
      - Procédé individuel
        - par le maître
        - avec le concours des élèves.
      - Procédé simultané
        - par le maître
        - avec le concours des élèves, tabulaire
      - Procédé mutuel par les moniteurs.
      - Procédé simultané mutuel avec échange des cahiers.

Que le lecteur ne s'effraye point de la longueur de cette nomenclature; car, en pratique, M. A. V. réduit les diverses formes indiquées plus haut à deux seulement, la *socratico-euristique*, qui est *analytico-synthétique* en ce qu'elle débute par une analyse, (dans le sens de l'auteur) pour terminer par une synthèse, (c'est la méthode que nous avons appelée *inventive-interrogative*, ou plus simplement *socratique*), et la méthode *dogmatico-catéchétique* qui est (selon M. V. A.) *synthético-analytique*, « puisqu'elle commence par une synthèse et continue par une analyse pour finir par une synthèse. » C'est celle qui est généralement connue sous le nom d'*expositive*, avec des exercices interrogatifs de répétition en plus.

Que le lecteur nous permette encore quelques observations, et nous lui promettons en retour de ne plus le ramener dans ce Sahara de la pédagogie.

Avec quelque précision qu'aient été formulés l'ensemble et la division de la méthodologie, nous avouons ne pas bien saisir la part accordée par l'auteur, dans ce tableau, à l'un des éléments essentiels des méthodes, à l'*ordre*, c'est-à-dire, à la manière de disposer ses matières, à ce que l'auteur lui-même appelle le *fond* de toute méthode. Ce fond de la méthode se composerait-il des *principes* développés sous le titre générique de *didactique*? Mais il y a là des règles applicables à tous procédés et qui ne sauraient être considérées comme le fond d'une méthode.

Autre question. Pourquoi donner deux sens différents à la racine de *catéchisme* sous les dérivés de *catéchisation* et de forme *catéchétique*? Et, à propos de ce mot, dans quelle *forme* la marche suivie dans le catéchisme (marche *démonstrative-interrogative*) serait-elle classée par l'auteur?

Peut-on considérer les *modes* comme un élément des méthodes? Comment l'analyse et la synthèse peuvent-elles intervenir à la fois comme *fond*, *formes* et *procédés?* La distinction qui sépare les deux *formes* admises par l'auteur est fondée essentiellement sur ce point-ci : le maître procède-t-il dans son enseignement par « le moyen de l'exposition continue, ou bien par un enchaînement de questions ?» Dans le premier cas la forme est appelée *expositive*, et dans le second *interrogative*. En dehors de ces deux formes, l'auteur ne voit que des procédés : aller du particulier au général, des conséquences aux principes, c'est à ses yeux un *procédé;* se servir du tableau noir, un *procédé ;* également répéter une leçon, un *procédé*, décomposer une science, l'analyser, simple *procédé* encore. N'y a-t-il pas un abîme cependant entre l'analyse ou la synthèse et l'emploi du tableau noir, par exemple? Peut-on confondre sous la même dénomination des opérations aussi différentes?

Ces questions, que nous aurions pu multiplier, nous les adressons au savant auteur belge du *Traité de méthodologie*, non point dans l'intention stérile d'ergoter, d'épiloguer sur les mots, mais dans le but de faire entrevoir les côtés obscurs de son système.

Après nous être arrêté, trop longuement peut-être, à l'examen de ce que nous pourrions appeler le squelette de la méthodologie, il nous resterait à analyser et à résumer les développements dans lesquels l'auteur est entré. Si nous n'avions en vue, dans ce travail, que la diffusion des meilleurs procédés, si nous ne nous adressions qu'à des instituteurs, nous entreprendrions ce résumé, au risque de nous oublier à en reproduire presque intégralement le texte, tant cette partie nous paraît importante. Contentons-nous

d'en recommender la lecture à ceux qu'intéresse la bonne marche des écoles primaires. Les règles et les conseils que nous y trouvons témoignent de la part de l'auteur d'un sen pratique aussi sûr qu'étendu.

(*A suivre.*)

R. Horner,
Professeur de pédagogie.

L'OBLIGATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Aux États généraux de 1614, la noblesse avait demandé que l'instruction élémentaire fût rendue obligatoire : ce fut la Convention qui donna satisfaction à ce vœu par le décret du 19 décembre 1793. Sous le Directoire, l'obligation, sans avoir été abolie législativement, disparaît pour ne reparaître qu'après 1830, non dans la loi, mais dans des propositions de loi fort nombreuses, et dont deux émanaient du gouvernement, l'une en 1848, l'autre en 1871. Dès 1833, la Chambre des Pairs, dans un Rapport officiel, émettait un avis favorable à l'enseignement obligatoire patronné par M. Cousin ; en 1837, à l'occasion d'une enquête ouverte sur la question du travail des enfants dans l'industrie, toutes les Chambres de commerce, hors deux, et tous les Conseils de Prudhommes, sauf un, se prononçaient dans le même sens ; la loi de 1841, résultat de cette enquête, la loi du 19 mai 1874, complément et perfectionnement de celle-là, en consacraient à deux reprises le principe pour les enfants admis dans les manufactures, — et nous sommes encore à discuter sur l'obligation ! Pendant ce temps, elle est votée par le parlement italien ; l'Angleterre, le pays le plus jaloux de la liberté individuelle, semble vouloir s'y convertir ; elle commence à faire son chemin même en Russie, et tout autour de nous elle existe depuis longues années dans la plupart des États de l'Allemagne, en Prusse, en Suisse, en Espagne, en Portugal, en Grèce, en Danemark, en Suède et en Norwége. Jusqu'à présent on pouvait lui opposer un argument qui n'avait que la rigueur brutale, mais réelle, d'un fait ; forcer tous les en-

fants à venir à l'école, quand on n'a pas assez d'écoles ou que la gratuité est insuffisante, c'est décréter une levée en masse avec un fusil pour deux soldats. Désormais, la loi du 1er juin sur la construction des maisons d'école répond à la première objection ; le projet déposé dès le mois de janvier 1878 par M. Bardoux répond à la seconde. Il était donc opportun que le gouvernement saisît les Chambres d'une proposition de loi sur l'obligation. C'est ce qu'a fait le même Ministre. Je voudrais non pas étudier le projet; mais à propos de ce projet, étudier en elle-même une question qu'il convient d'envisager d'abord, ce me semble, dans la région souveraine où elle réside, c'est-à-dire dans la région des principes.

I

Il se rencontre encore des hommes, et des hommes appartenant aux classes dites éclairées, qui regrettent le temps où le peuple des villes et des campagnes se laissait vivre, sans connaître ni désirer les périlleux avantages de l'instruction. On les étonnerait sans doute beaucoup en leur disant qu'une ordonnance d'Henri IV, en 1598, avait enjoint aux familles sans fortune d'envoyer leurs enfants aux écoles, et que Louis XIV avait renouvelé cette prescription; que, dès 1560, les états d'Orléans n'avaient pas craint de réclamer « la contrainte et l'amende » contre les parents qui négligeraient de faire instruire leurs enfants. La vérité est que cette prétendue ignorance, dont on fait presque un honneur au moyen âge et qu'on semble lui envier, n'était ni aussi générale ni aussi profonde qu'on veut bien le dire. Les travaux d'histoire locale si utilement poursuivis depuis plusieurs années ont fait justice de ce banal préjugé : la vieille France n'avait pas moins de

60,000 écoles ; au XIIIe siècle, tous les paysans de la Normandie savaient lire et écrire ; ils portaient *une escriptoire* à leur ceinture, et quelques-uns n'étaient même pas étrangers aux rudiments du latin. Il est vrai que la guerre de Cent ans et la Ligue ont porté un coup funeste à l'instruction à tous les degrés, mais elles ne l'ont pas ruinée entièrement ; il suffit pour s'en convaincre de lire le rapport de Talleyrand à la Constituante, à l'appui du projet de loi sur l'instruction publique. Mais cette vue du passé fût-elle exacte, ne serait-ce pas s'abuser sur le présent que de prétendre lui appliquer les mêmes conditions d'existence ? Et comprend-on facilement que la nécessité d'éclairer la nation soit encore discutée ?

Nous sommes en présence d'un fait indéniable, la tendance irrésistible des masses au progrès, au bien-être, à je ne sais quel avenir vaguement entrevu, plus vaguement défini : c'est aujourd'hui que, selon le mot de Royer-Collard, la démocratie coule à pleins bords. Le bon sens des Américains ne s'y est pas trompé : ils regardent l'instruction et l'éducation comme « un objet de première nécessité (1) », comme « un sage et libéral système de police par lequel la propriété, la vie, la paix de la société sont assurées (2) ». Il est permis de ne pas se contenter de ce point de vue, et d'assigner à la diffusion de l'instruction des motifs plus élevés ; mais le côté pratique de ceux-ci n'est pas contestable et devrait frapper surtout les esprits qu'effrayent les tendances de la démocratie moderne. Oui, on doit, on peut éclairer un peuple ; cette force, qui gronde en lui à certaines heures, on peut, en lui don-

(1) Washington, dans ses adieux au peuple américain.

(2) Daniel Webster.

nant conscience de sa raison et de sa liberté, la faire tourner par un effort volontaire au bien de tous et de chacun. L'instruction populaire « intéresse la société tout entière, a dit l'auteur de la loi de 1833; ce n'est pas pour la commune seulement et dans un intérêt purement local que la loi veut que tous les Français acquièrent, s'il est possible, les connaissances indispensables à la vie sociale, et sans lesquelles l'intelligence languit et quelquefois s'abrutit : c'est aussi pour l'État lui-même et dans l'intérêt public; c'est parce que la liberté n'est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter en toute circonstance la voix de la raison. L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale. » Ce langage, tenu par M. Guizot aux instituteurs il y a 45 ans, n'a pas cessé d'être vrai, et les vérités qu'il exprime nous ne saurions assez nous en pénétrer. Écartons donc les préjugés, les passions de robe et de parti, ne regardons pas l'école au travers des préoccupations de l'ultramontanisme ou de l'athéisme, regardons-la avec les yeux du patriotisme et du bon sens, et demandons-nous si le salut du pays doit être cherché ailleurs que dans le progrès intellectuel et moral de la nation tout entière; si, dans les conditions présentes de l'état social, ce n'est pas le seul moyen de rendre fécond l'exercice du suffrage universel, la décentralisation possible, et les intérêts moraux de la société inattaquables.

Le peuple est-il assez instruit pour que ce but soit atteint? Je ne dirai rien du suffrage universel, ni des surprises auxquelles nous exposent des électeurs politiques hors d'état d'écrire leur bulletin de vote et de lire celui qu'on leur met dans la main. Ce qu'on sait moins peut-être, ce dont on se préoccupe moins en tout cas, c'est

la manière dont sont composés les conseils municipaux de la plupart des communes rurales. Il dépend d'un instituteur incapable ou négligent, oublié pendant plusieurs années dans son village, que le Conseil municipal, à un moment donné, se recrute forcément parmi des illettrés : que sera-ce donc s'il n'y a pas d'école ou si l'école n'est pas fréquentée? Admettant même que ces conseillers municipaux sachent lire et écrire, croit-on qu'ils soient généralement éclairés? Un exemple entre mille. Dans la commune de X***, l'instituteur est accusé par écrit, en un mémoire signé de tous les conseillers, d'être un « libre-penseur » ; enquête, contre-enquête, explications — et explications laborieuses ; il fallut commencer par expliquer à ces braves gens le sens du mot libre-penseur, et, vérification faite, il demeura prouvé qu'ils avaient signé sans lire, ou, s'ils avaient lu, sans comprendre.

Si l'école est indispensable pour les garçons, elle ne l'est pas moins pour les filles, par des motifs en partie différents mais d'une égale importance. C'est surtout chez les femmes que sont sensibles les bienfaits généraux et indirects de l'instruction. Il y a déjà une utilité manifeste et immédiate dans la connaissance de la lecture, de l'écriture, du calcul, de la couture, etc. ; mais ce qui est bien plus précieux, c'est l'habitude prise, le goût contracté dès l'enfance du travail régulier, de l'attention, de l'ordre, du soin, de la propreté : ces qualités de l'écolière se traduisent chez la mère de famille par la bonne tenue du ménage, par les vertus de l'économie, de l'épargne et de la bonne conduite ; elles influent sur les mœurs du père, sur la direction imprimée à l'enfant ; l'atmosphère du foyer domestique en devient plus saine. Et comme tout se tient dans la nature et dans la vie, ces premiers résultats, purement

matériels, sont un acheminement à d'autres d'une nature plus élevée. Telle est la vertu souveraine de la vérité dans ses manifestations même les plus élémentaires et les plus humbles, qu'elle ne saurait traverser l'intelligence, ne fût-ce qu'un instant, sans laisser de son passage des traces bienfaisantes; il suffit d'un petit nombre d'idées justes, de notions exactes, pour fortifier la rectitude du jugement, par suite la droiture du caractère, l'honnêteté du cœur : « Le gain de notre étude, dit Montaigne, c'est en être devenu meilleur et plus sage. » Quel dommage, ajoute-t-il, « quel dommage, si elle ne nous apprend ni à bien penser, ni à bien faire! » Grand dommage assurément, mais dont elle n'est pas responsable et qui ne prouve rien contre elle. Si les vertus ne suivent pas toujours les lumières, ce n'est pas plus une raison pour condamner l'instruction en général, que les accidents de chemin de fer n'en sont une pour supprimer les railways. Non, s'il est un moyen de moralisation sur lequel on puisse compter, c'est l'instruction ; et par le rôle que la femme est destinée à remplir dans la famille, non moins que par la puissance d'assimilation et la vivacité d'impressions qu'elle possède tout particulièrement, elle est plus que l'homme peut-être appelée à en témoigner. Aussi l'un des défenseurs les plus convaincus et les plus persévérants de l'enseignement des filles, M. Jules Simon, disait-il avec autant de raison que de force : « Il s'en faut de beaucoup que l'instruction des filles importe moins à la société que l'instruction des garçons. Nous avons entendu, dans ces derniers temps, au milieu des théories malsaines qui ont produit la guerre civile, la revendication du prétendu droit des femmes à jouer dans la société civile et politique le même rôle que les hommes. Les femmes ne peuvent pas et ne doivent pas

aspirer à devenir des hommes; mais elles ont, comme femmes, la plus noble des destinations : celle d'apprendre à leurs enfants les premiers éléments de la morale, et de leur rendre chères pour toute la vie les maximes sacrées du devoir et de l'honneur. Elles peuvent aujourd'hui porter remède à ce qui est peut-être le plus grand de nos malheurs, c'est-à-dire au relâchement des liens de la famille. Certes, il est utile et nécessaire de distribuer à nos jeunes gens l'enseignement régulier de la morale, parce qu'il faut que leur raison adhère au grand principe du devoir et du droit; mais l'influence de la mère, celle de la famille, les habitudes d'amour et de respect pour le foyer domestique, sont les agents les plus puissants d'une résurrection intellectuelle et morale (1). »

II

Il faut donc répandre l'instruction ; or, c'est un fait d'expérience attesté par tous les hommes spéciaux que, sans l'obligation, l'école ne sera jamais fréquentée par tous les enfants. Qu'on interroge les instituteurs : tous diront quelle résistance ils éprouvent de la part de parents insouciants ou inintelligents. Car ce serait une erreur de croire que l'excuse de ceux-ci est toujours dans le besoin qu'ils peuvent avoir du travail de leurs enfants : il faudrait n'avoir jamais regardé autour de soi, dans les villages comme dans les villes, pour n'avoir pas été frappé du nombre de ces petits coureurs de rue dont la présence atteste que leur famille, s'ils en ont une, peut se passer d'eux. Que font-ils ? Ils vagabondent et apprennent le mal. Si la loi ne les protége pas, la loi est coupable, elle qui est la tutrice

(1) Projet de loi sur l'instruction primaire; Exposé des motifs (15 décembre 1871).

du mineur, la protectrice du faible et de l'abandonné : l'intérêt de la famille exige qu'elle prenne la défense de l'enfant, même contre le père, si le père est indigne ou s'il abdique le devoir paternel ; l'intérêt social l'exige également, parce que l'enfant, membre aujourd'hui de la société domestique, sera demain membre de la société politique.

D'après la dernière statistique, qui porte sur l'année 1876-1877, 624,743 enfants de 6 à 13 ans, sur un total de 4.502,894, n'ont pas fréquenté l'école primaire. Quelque bonne volonté que l'on mette à diminuer ce chiffre, l'optimisme le plus déterminé devra reconnaître qu'un septième environ de la population enfantine est privé d'instruction. Ce chiffre me paraît d'autant moins exagéré, qu'il est conforme à la moyenne donnée par plusieurs départements qui me sont connus, et supérieur à cette moyenne dans certains autres. Par exemple, dans le Puy-de-Dôme qui ne tient ni le premier ni le dernier rang sur la carte scolaire, j'ai constaté, par une enquête minutieuse, qu'en 1877, sur 70,641 enfants de 6 à 13 ans, plus de 8,000 étaient restés en dehors de toute école, de toute instruction ; — on n'ose ajouter de toute éducation, mais on se demande dans quelle mesure ils en ont reçu les bienfaits.

Ce qui est en jeu ici, ce n'est donc pas un intérêt uniquement scolaire, c'est un intérêt social. On a relevé plus d'une fois le rapport entre la statistique scolaire et la statistique criminelle ; mais il y a des faits qu'on ne saurait trop divulguer, des vérités qu'on ne saurait trop répandre pour prouver l'absolue nécessité de l'instruction élémentaire : qu'on me permette de citer encore quelques chiffres.

La statistique des prisons pour 1872 a donné le total de 8,016 enfants détenus dans les maisons de correction. Sur ces 8.016 enfants (6,452 garçons et 1,512 filles), 6,201 étaient

illettrés ou presque illettrés (4,930 garçons et 1,271 filles), soit près de 76 0/0 pour les garçons et plus de 84 0/0 pour les filles. Cette proportion entre la criminalité enfantine et l'ignorance ne veut pas dire, d'une manière absolue, que si ces enfants avaient bien su lire, écrire et compter, ils eussent été par là même préservés du vice. Ce qui est vrai, c'est que s'ils avaient fréquenté l'école, ils eussent été préservés des dangers du vagabondage, de l'oisiveté, du mauvais exemple et de toutes les funestes influences de la rue. Si l'on passe de la population enfantine à la population totale, la statistique a relevé 36 0/0 d'accusés complétement illettrés, 43 0/0 presque illettrés, 19 0/0 sachant lire et écrire, et 2 0/0 ayant reçu une instruction supérieure.

Il n'est pas aisé, en présence de ces faits, de nier la nécessité de l'instruction; mais on se retranche derrière les droits et les intérêts de la famille.

On ne considère pas assez, ce me semble, que l'obligation qu'il s'agit d'établir pour l'individu existe pour la société : la loi ne craint pas d'exiger des communes qu'elles aient au moins une école, des départements qu'ils attribuent à l'instruction primaire une part de leur budget, de l'État, enfin, qu'il dote, qu'il surveille, qu'il dirige ce grand service. Pourquoi donc l'individu, bénéficiant de l'obligation que la société s'impose à elle-même, n'y correspondrait-il pas par une obligation identique et réciproque? Son intérêt ni son devoir ne sauraient être opposés au devoir et à l'intérêt social. Il est de règle, dans l'ordre moral et dans l'ordre juridique, que le droit de chacun a pour mesure son devoir, et que l'exercice de la liberté individuelle a pour limite le droit et l'intérêt d'autrui et de la société tout entière. D'ailleurs, il y a un criterium infaillible pour juger de la

valeur d'un droit, c'est la portée du devoir qui lui est corrélatif ou plutôt dont il découle. C'est que l'idée de devoir, la plus compréhensive, la plus morale, la plus religieuse, après l'idée même de Dieu, que nous puissions concevoir, est aussi la plus lumineuse et la plus féconde ; elle rapproche, elle unit, elle concilie : l'idée de droit est par elle-même restrictive ; elle sépare, elle tend à immobiliser l'individu dans une sorte de dédaigneux et stérile égoïsme. Réunies, se complétant l'une l'autre, s'appuyant l'une sur l'autre, elles ont une force invincible. Faisons la part de chacune en ce qui concerne l'éducation. Le devoir du chef de famille, père ou tuteur, est d'élever ou de faire élever ses enfants : dès lors le devoir de l'État, du département, de la commune, est de le mettre à même de remplir cette obligation. Mais du devoir sort le droit : car l'obligation du chef de famille porte sur l'instruction en elle-même, non sur la désignation de l'école où elle sera donnée ni du maître qui la donnera : sa liberté reste donc intacte, car elle ne constitue pas pour lui le droit d'accorder ou de refuser à ses enfants le nécessaire bienfait qui en fera des hommes et des citoyens, mais le droit de le leur accorder dans les conditions de son choix et en conformité de ses préférences. Or, il existe plusieurs sortes d'écoles, entre lesquelles il peut choisir ; l'éducation privée n'est point interdite. Que les enfants soient instruits, que la preuve en soit faite, et la loi est remplie. Que si l'on estime la liberté du chef de famille atteinte par là, il vaut mieux dire tout de suite que ce mot signifie licence de se dispenser de tous les devoirs, car le droit poussé à son extrême rigueur ne va pas moins qu'à la négation du devoir : *summum jus, summa injuria.*

Dira-t-on que cette liberté de choisir est illusoire dans

les localités où il n'y a qu'une école, et pour les familles qui ont besoin de la gratuité? S'il y a des pauvres, — et l'on ne peut cependant pas attendre de la société qu'elle supprime la pauvreté, — raison de plus pour les éclairer, les moraliser, leur fournir les moyens de rendre leur labeur plus intelligent et plus rémunérateur, par suite leur existence moins précaire et plus heureux l'avenir de leurs enfants. C'est par le travail qu'on s'élève dans l'échelle sociale et c'est l'instruction qui féconde le travail ; que la société la mette à la portée de tous, elle aura fait tout ce qu'elle doit et peut faire. Peut-il donc y avoir autant d'écoles que d'opinions, autant de lois que de volontés particulières ? La société n'est organisée exclusivement ni en vue des classes pauvres ni en vue des classes riches ; elle est organisée en vue du plus grand bien commun : voilà pourquoi la loi de la majorité est celle du pays dans l'ensemble comme dans le détail de la vie de la nation ; voilà pourquoi aussi le père de famille n'est pas plus fondé à se prétendre atteint dans sa liberté, par l'école qu'a voulue la majorité du conseil municipal, que le premier citoyen venu par le choix du maire, du député ou du sénateur que lui a imposé, malgré son libre vote et ses sympathies personnelles, la majorité des électeurs de sa commune, de son arrondissement ou de son département.

Mais, si le droit est sauf, on va se rejeter sur l'intérêt : l'intérêt est lésé dès qu'il s'agit de la classe laborieuse ; en prenant l'enfant pour l'instruire, l'école prive la famille du salaire qu'il aurait gagné. Écartons, bien entendu, les produits de la mendicité : apparemment on ne songe pas à protéger cette immorale exploitation de l'enfance au profit de la paresse et du vice ; n'envisageons que le travail honnête, lequel est industriel ou agricole.

Dans les campagnes, les cultivateurs ont besoin du concours de leurs enfants, moins peut-être pour le gain qu'ils en retirent que par le défaut de bras, mais seulement à certaines époques de l'année, et l'expérience a démontré que ce n'est une cause d'interruption absolue des classes que pour ceux qui le veulent bien : changement des heures ou diminution de la durée de la classe, écoles de demi-temps, écoles du dimanche, autant de moyens déjà usités; on en découvrira d'autres au besoin, quand on se donnera la peine de les chercher et qu'on saura qu'ils ne resteront pas à l'état de lettre morte. Quant au travail industriel, la question est tranchée par la loi du 19 mai 1874, qui a édicté l'instruction obligatoire pour les enfants employés dans les manufactures; il n'est pas inutile d'en citer le texte :

« Art. 8. Nul enfant, ayant moins de douze ans révolus, ne peut être employé par un patron, qu'autant que ses parents ou tuteurs justifient qu'il fréquente actuellement une école publique ou privée.

» Tout enfant admis avant douze ans dans un atelier devra, jusqu'à cet âge, suivre les classes d'une école pendant le temps libre du travail.

» Il devra recevoir l'instruction pendant deux heures au moins, si une école spéciale est attachée à l'établissement industriel.

» La fréquentation de l'école sera constatée au moyen d'une feuille de présence dressée par l'instituteur et remise chaque semaine au patron.

» Art. 9. Aucun enfant ne pourra, avant l'âge de quinze ans accomplis, être admis à travailler plus de six heures par jour, s'il ne justifie, par la production d'un certificat de l'instituteur ou de l'inspecteur primaire, visé par le maire, qu'il a acquis l'instruction primaire élémentaire.

» Ce certificat sera délivré sur papier libre et gratuitement. »

Ainsi la loi, et une loi qui n'est pas une loi scolaire, s'efforce de concilier la nécessité de gagner le pain quotidien, nécessité que la pauvreté impose à l'enfant dès que ses petites mains sont capables du moindre effort, avec cette autre nécessité morale et sociale de lui procurer l'instruction élémentaire : il ira à l'atelier, puisqu'il le faut pour qu'il ne meure pas de faim, mais il ira aussi à l'école, et l'école lui vaudra cet autre avantage de limiter les heures d'atelier dans la mesure commandée par l'hygiène, de sauver les jeunes générations de cet irrémédiable étiolement physique par où finissent les races surmenées, en même temps que de cet étiolement moral, plus irrémédiable encore, qui flétrit dans leur fleur des âmes intelligentes et libres.

III

Eh bien, si la loi n'a pas hésité, c'est qu'elle a réduit à sa juste valeur l'argument tiré de l'autorité paternelle, c'est qu'elle a considéré le devoir du père plutôt que son droit. Et si l'on veut à toute force invoquer le droit, l'enfant, le mineur n'en a-t-il donc pas? Et faut-il répéter que la charge de le sauvegarder incombe à la loi, et à la société que la loi régit? Ou le père connaît son devoir et s'en acquitte, et alors la loi de l'obligation consacrera juridiquement ce qu'il accomplit de lui-même ; ou il ne le connaît ni ne s'en acquitte, et alors la loi interviendra pour le lui rappeler. Les sanctions pénales de l'obligation scolaire sont donc aussi légitimes que celles de toute autre loi, et dès qu'elles sont aussi légitimes, elles sont aussi pratiques. On en a usé sous la Convention et sous le

Directoire (1), on en a proposé depuis à diverses reprises; toutes se ramènent à trois catégories, selon qu'elles touchent les parents ou tuteurs, les enfants, les maîtres. Pour les parents ou tuteurs, elles suivent ce degré : l'avertissement, la réprimande, l'amende, l'emprisonnement, la privation des avantages communaux, des secours publics, des droits civils, des droits politiques, l'inaptitude aux fonctions publiques ou communales; — pour les enfants devenus hommes, la privation des mêmes droits, l'inaptitude aux mêmes fonctions et l'aggravation du service militaire; — pour les maîtres, tant privés que laïques, qui négligeraient de tenir les registres d'inscription et de présence, qui ne feraient pas à l'autorité les déclarations d'absence ou qui délivreraient des certificats mensongers, l'amende, la suspension temporaire, la révocation ou suivant les cas l'interdiction.

Il y a évidemment à choisir entre ces diverses pénalités; ce qu'il importe avant tout, c'est de bien déterminer la responsabilité de chacun. Il est clair que les directeurs et les directrices d'écoles publiques ou privées doivent tenir la main à l'exécution de la loi; s'ils y manquent par défaut d'exactitude ou par excès de complaisance, ils sont coupables, ou du moins complices des vrais coupables; la punition la plus forte à leur infliger, après récidives, est de leur retirer l'exercice d'une profession dont ils se servent pour entraver le cours de la loi du pays. Bien plus grande est la culpabilité des parents ou des tuteurs, et cependant l'idée d'une répression pénale à leur égard rencontre des adversaires, qui sont aussi pour la plupart,

(1) Décrets du 19 décembre 1793, art. 9, 14, 15; du 17 novembre 1794, art. 14; arrêté du 17 novembre 1797, art. 1 et 2.

cela va sans dire, ceux de l'obligation, et dont le siége est fait; mais il en est d'autres qui basent leur opposition sur d'autres motifs et qui corroborent l'argument tiré du droit du père de famille par celui-ci, qui est tiré de la dignité paternelle : « Tout châtiment infligé à un père de famille dans l'intérêt de ses devoirs comme père de famille, non-seulement trouble la vie domestique ou lui enlève une partie de ses ressources, mais affaiblit les liens d'autorité et de respect, sans lesquels elle ne peut longtemps subsister (1). » Je suis fâché de n'être pas d'accord avec cette doctrine, soutenue par un des esprits les plus libéraux de ce temps, M. Beaussire, ancien professeur de l'enseignement supérieur, aujourd'hui député; mais elle nous mènerait loin : si elle est absolue, pourquoi ne pas l'appliquer à tous les cas, et ils sont nombreux, où les parents peuvent être en faute pour s'être soustraits au devoir d'élever de surveiller, même de nourrir leurs enfants? Et si elle n'est pas absolue, quelle exception mieux fondée pourrait-elle admettre? M. Beaussire reconnaît lui-même que les parents sont « coupables, quand ils laissent leurs enfants sans instruction », et que « les partisans de l'enseignement obligatoire n'ont que trop raison au point de vue moral ». Cet aveu nous suffit et nous ramène à notre criterium, la notion du devoir; nous ne séparerons pas le point de vue « moral » du point de vue « de la loi », et nous conclurons résolûment que la faute morale est un « délit légalement punissable ».

Quelle prise a-t-on sur ceux qui méconnaissent le devoir? L'intérêt. Qu'on les avertisse d'abord; puis qu'on leur refuse, s'ils sont pauvres, l'affouage, la pâture et les lots

(1) *La Liberté dans l'ordre intellectuel et moral*, par M. Émile Beaussire.

du terrain communal, les secours du bureau de bienfaisance; s'ils sont riches ou aisés, les fonctions publiques, ou rétribuées ou honorifiques : il est juste que ceux qui ne veulent pas acquitter leur dette envers la société ne participent point aux avantages sociaux. S'ils résistent encore à payer cet impôt de l'école aussi obligatoire que l'impôt-argent, l'amende leur sera légitimement infligée : elle porte atteinte aux ressources de la famille, il est vrai, mais pas plus que si elle était infligée pour tout autre motif, chasse sans permis, contrebande, tapage injurieux, ivresse manifeste. Pour l'acquitter, le père travaillera : car la pénalité ne doit pas aller, selon nous, jusqu'à l'emprisonnement, ne fût-il que de quelques jours; la famille conservera son chef, celui qui en gagne ou doit en gagner la subsistance. Enfin vient l'interdiction des droits civils et l'interdiction des droits politiques. Nous pensons qu'il y a ici une distinction à établir. Q'on enlève au père l'exercice de certains droits qui sont en quelque sorte un honneur et qui entraînent une responsabilité étrangère au cercle des affaires domestiques, comme la qualité de juré et celle de témoin dans les actes civils, je n'y vois pas d'inconvénient; mais il y en aurait à le priver des droits qui sont inhérents au titre de père de famille, parce que cela reviendrait à priver la famille elle-même de son chef. Quant aux droits politiques, c'est autre chose. Celui qui, au lieu de préparer à la société un honnête homme et un bon citoyen, introduit dans son sein un membre inutile ou dangerenx, un incapable ou un ennemi, celui-là n'est pas digne du nom de citoyen ; il lui manque la première des vertus civiques, surtout dans une démocratie, l'amour de la patrie et le dévouement à la chose publique; il s'affranchit de ses devoirs, il n'a plus de droits à revendiquer.

Il ne sera donc ni éligible ni électeur, non-seulement aux assemblées souveraines, mais à ces modestes conseils où s'agitent les intérêts locaux ; il ne sera pas conseiller municipal, il ne nommera pas ceux qui le seront à sa place ; que dis-je ? il ne pourra pas même être garde champêtre dans sa commune ; ce sera un paria, dont l'exclusion cessera d'ailleurs aussitôt qu'il le voudra et du jour où il aura consenti à satisfaire à la loi. Il n'y a pas à arguer, croyons-nous, du grand nombre d'abstentions aux jours de vote contre l'efficacité de cette sanction : outre qu'il suffit d'être privé d'une chose pour en sentir tout le prix, les élections municipales sont autrement suivies, dans les petites localités, que les élections politiques ; c'est une affaire autrement intéressante de faire entrer au conseil ou d'en exclure Pierre ou Jacques, que d'envoyer à Versailles un monsieur que l'on ne connaît guère et qu'on ne reverra que de loin en loin, si on le revoit.

Quant aux enfants, il est dur, sans doute, de les punir dans leur avenir d'hommes d'une faute qui n'est pas la leur, mais l'intérêt public exige qu'on fasse une différence entre les capables et les incapables : cette inégalité, la loi ne peut pas l'abolir et la société n'en est pas responsable, du moment qu'elle a pris toutes les mesures qui sont en son pouvoir pour l'atténuer ou la faire disparaître ; elle ferait trop, elle deviendrait coupable à son tour, si elle ne prenait pas également ses sûretés contre l'incapacité, l'ignorance, l'erreur et toutes leurs déplorables conséquences. Proclamer l'égalité civile et politique, l'accessibilité de tous les citoyens à toutes les carrières, c'est faire du mérite personnel, et par conséquent de l'instruction, une nécessité sociale.

PAUL ROUSSELOT,
Inspecteur d'académie.

L'INSTRUCTION PRIMAIRE

DANS LE GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG.

Le grand-duché de Luxembourg est l'un de ces petits États pour lesquels on ne peut s'empêcher d'éprouver la plus vive sympathie, surtout lorsque, après avoir étudié son histoire, on a eu le bonheur d'entrer en relations avec ses excellents habitants. On ne les quitte qu'à regret et l'on se promet de retourner dans leurs magnifiques vallées pour y voir une population libre, honnête et industrieuse. On ne peut oublier non plus les services signalés que les Luxembourgeois ont rendus à un grand nombre de nos malheureux soldats en 1870.

Le Luxembourg est un État constitutionnel. En vertu de la charte de 1868, il forme un État indépendant, indivisible, inaliénable et « perpétuellement neutre ». Le souverain est le roi des Pays-Bas que l'on désigne sous le nom de Roi Grand-Duc. Il est représenté, à Luxembourg, par un lieutenant qui était, il y a quelques jours, le prince Henry des Pays-Bas dont la fin prématurée a plongé le pays dans le deuil. Celui-ci est secondé par un ministre d'État et par trois Directeurs généraux, assistés d'un Conseil d'État. L'Assemblée législative comprend 41 députés nommés par tous les citoyens payant un cens de 30 francs.

Chaque commune a un Conseil communal nommé par les électeurs payant un cens de 10 francs; le Bourgmestre (maire) est nommé et révoqué par le Roi Grand-Duc et peut être choisi en dehors du Conseil.

Ces quelques lignes nous ont paru nécessaires avant d'étudier l'organisation de l'enseignement primaire du pays.

L'état actuel de l'instruction populaire est des plus remarquables, et ceux de nos lecteurs qui ont examiné, au Champ de Mars, l'intelligente exposition scolaire de la ville de Luxembourg (1) et de la commune de Mondercange, liront sans doute avec intérêt quelques notes prises pendant un voyage que nous venons de faire à l'étranger pour y étudier l'organisation des écoles primaires.

L'enseignement n'est point légalement obligatoire dans le grand-duché; mais il l'est indirectement, puisque tous les parents solvables, ayant des enfants en âge scolaire (de 6 à 12 ans), sont obligés de payer une part des frais de l'instruction primaire dans la commune, d'après leur fortune et le nombre de leurs enfants.

Cette taxe scolaire dont le produit ne doit pas dépasser le montant de la moitié du traitement des instituteurs est en rapport avec les autres contributions; elle assure une fréquentation plus régulière des écoles : il est certain, en effet, que les parents, lors même qu'ils attachent peu d'importance à l'instruction, tiennent à profiter de leur argent et envoient leurs enfants en classe.

Le rôle de la taxe est dressé chaque année par l'administration communale; il comprend tous les enfants en âge scolaire et est rendu exécutoire par le commissaire de district (sous-préfet). Il est publié par voie d'affiche comme le rôle des impositions communales et, en cas de réclamation de la part des intéressés, il en est référé par le Bourgmestre et les Échevins (adjoints) au Conseil communal qui décide, sauf recours ultérieur au Gouvernement. Le receveur

---

(1) Plusieurs ont pu lire dans la salle de l'école une brochure non signée sur l'enseignement dans la ville et le grand-duché; l'auteur est M. Servais, ancien ministre d'État, bourgmestre de Luxembourg, qui se dévoue au progrès de l'enseignement.

communal fait le recouvrement du rôle par mois et par douzièmes, et, en cas de poursuite, sans emploi de timbre ni d'enregistrement.

Ce système qui produit les meilleurs résultats, dans le grand-duché, pourrait, dans certains cas, conduire à l'école obligatoire et tuer l'enseignement libre. Il a d'immenses avantages et peut présenter les plus grands dangers à moins, ce qui serait de toute justice, que les parents faisant instruire leurs enfants ailleurs que dans l'école communale ne soient dispensés de payer la taxe scolaire.

Quelle que soit l'excellente situation de l'enseignement. le Gouvernement a soumis au Conseil d'État un projet de loi rendant l'instruction obligatoire; l'ancien Directeur général, M. Salentiny, auteur du projet, laissait toutefois percer, dans son exposé des motifs, la crainte des résistances que peut rencontrer l'établissement du *Schulzwang.* Les questions de laïcité et de gratuité n'ont été soulevées qu'incidemment; le Luxembourg, pays catholique, conservera certainement à l'enseignement religieux la part qui lui appartient.

La loi qui régit l'enseignement primaire date de 1843; elle a subi d'heureuses modifications sur plusieurs points, notamment en 1876, pour le traitement des instituteurs.

Le grand-duché qui compte 200,000 habitants avait, en 1878, 8 écoles primaires supérieures dont 2 pour les filles; 669 écoles primaires communales et 16 écoles gardiennes ou salles d'asile.

La ville de Luxembourg seule possède une école supérieure de filles, 37 écoles de garçons et de filles et 6 salles d'asile: un instituteur pour 445 habitants et pour 53 enfants. Ce nombre paraîtrait énorme pour une population de 17,000 habitants, si je ne m'empressais de dire qu'une classe cons-

titue une école. On ne connaît plus l'instituteur adjoint: chaque maître est chef d'école, il y a ainsi 669 instituteurs pour 669 écoles ou classes : 382 instituteurs tous laïques et 287 institutrices.

L'enseignement primaire supérieur a été réglé par la loi du 23 avril 1878 ; il a pour but de « perfectionner l'éducation morale et intellectuelle des élèves sortant des écoles primaires ordinaires et fournir à la jeunesse qui ne peut poursuivre des études supérieures, les moyens d'acquérir les connaissances nécessaires pour les besoins pratiques de la vie et pour l'exercice convenable des professions sociales les plus usuelles ». Les cours sont organisés de telle façon qu'ils sont complets en deux ou trois années, selon le temps que les élèves peuvent consacrer à leurs études. Nul ne peut être admis dans une école supérieure qu'à douze ans accomplis et après avoir subi, devant les maîtres de l'établissement, un examen constatant son instruction et son aptitude à suivre les cours avec succès. Toutefois un enfant de moins de douze ans peut être reçu, s'il passe cet examen d'une manière satisfaisante et si le jury et l'inspecteur le demandent.

J'ai visité, en compagnie de M. Grœvig, secrétaire de la Commission d'instruction, dont je ne saurais trop louer l'empressement, l'école supérieure de jeunes filles de Luxembourg, dirigée par les sœurs de Saint-Charles de Notre-Dame de Luxembourg ayant à leur tête une enfant de Strasbourg. Cet externat — l'externat est la règle (1) — compte quatre classes recevant une centaine d'élèves de toutes les conditions sociales, moyennant une rétribution

(1) La majorité des élèves forains des écoles, progymnases et athénée se logent en ville.

annuelle de 24 francs. Je transcris mes notes. Les bâtiments et le mobilier sont anciens; mais les salles de classe sont si proprement tenues que la maison offre un aspect fort agréable.

L'enseignement est donné avec une parfaite intelligence pédagogique et les résultats obtenus sont excellents. Chaque cours est fait par une maîtresse spéciale que l'on voit passer successivement de classe en classe.

Certains cours sont faits en allemand, certains autres en français, et j'ai vu des enfants de 14 ans et moins passer avec la plus grande facilité d'une langue à l'autre. On lisait dans la seconde classe une fable de Florian, *le Grillon*; les élèves me l'ont parfaitement racontée. Leur maîtresse avait soin de les interroger sur les règles grammaticales, le sens des mots, etc. Elle demandait par exemple: Qu'est-ce qu'une fleur, de quoi se compose-t-elle? Qu'est-ce que l'or, où le trouve-t-on? etc. On tenait à me montrer l'instruction de ces jeunes Luxembourgeoises et on avait raison; on ne répondrait pas mieux dans nos grands pensionnats.

L'enseignement des travaux à l'aiguille occupe une large place : 8 heures par semaine dans la division inférieure, 11 dans la division moyenne et 15 dans la division supérieure. Ces ouvrages sont essentiellement pratiques et je n'ai vu aucune de ces broderies ou de ces mille riens si justement critiqués. Tout cela n'a qu'un but : la vie pratique de la famille.

A 11 heures, toutes ces jeunes filles s'en vont seules — quelle que soit leur condition — prendre leur repas chez elles. Leur tenue est modeste, leur démarche digne; on est tout ému du respect que leur témoigne le passant.

Tout cela est parfait.

Aux termes de la loi de 1843, « toute commune est tenue d'entretenir sans interruption l'instruction élémentaire, soit en établissant une école dans chaque section ou une école pour plusieurs sections, soit en créant, de commun accord avec les administrations communales voisines, une école pour plusieurs sections ».

L'organisation des *écoles* appartient au Conseil communal, sauf approbation du directeur général de l'intérieur; elle est arrêtée chaque année en même temps que le budget scolaire.

On comptait, en 1878, 669 écoles publiques pour 129 communes et 3 écoles libres seulement.

Les premières recevaient;

	hiver	été
Elèves de l'âge obligatoire. . . .	25,109 (1)	22,782 (2)
Elèves hors de l'âge obligatoire .	3,244	1,958
Total.	28,353	24,740

En hiver on comptait 3,307 indigents et en été 2,837; ces chiffres montrent que, comme chez nous, les parents ont surtout besoin du travail de leurs enfants en été. Il n'y a qu'un remède à cela : faire la classe le matin de bonne heure ou au milieu de la journée; cela a lieu avec succès dans quelques-uns de nos départements.

Les *instituteurs* sont nommés par les Conseils communaux, après avis de l'inspecteur et sauf approbation du gouvernement; néanmoins toute école à laquelle est affecté un traitement de plus de 800 francs peut être donnée au concours si l'administration municipale le demande.

(1) 93.41 0/0, le nombre des enfants en âge de fréquenter l'école étant de 26,879.

(2) 84.75 0/0.

La loi du 6 juillet 1876, qui a fait de nombreux emprunts à la nôtre, a fixé les traitements. Ils consistent aujourd'hui :

1° Dans un minimum de 700 à 1,500 francs pour les instituteurs et de 600 à 1,200 francs pour les institutrices, selon l'importance des écoles divisées en six classes ;

2° Dans une rétribution scolaire de 9 francs pour tout enfant au-dessus du nombre de 40 qui est dans le cas de fréquenter l'école ;

3° Dans une indemnité de 100 francs, à défaut de logement ;

4° Dans un supplément, à la charge de l'État, de 100 francs après 5 années de service, de 200 francs après 15 années et de 300 francs après 25 années ;

5° Dans des primes accordées par l'État aux porteurs de brevets de 3e, 2e et 1re classe (il y en a quatre) et qui sont de 50, 100 et 150 francs.

D'après ces bases, à Luxembourg le maximum de traitement d'un instituteur peut s'élever à 2,600 francs ; il n'est jamais inférieur à 1,250 francs. Celui d'une institutrice peut s'élever à 1,953 francs et ne peut être moindre de 950 francs. La ville dépense ainsi près de 60,000 francs.

Autrefois les instituteurs devaient se présenter, de deux en deux ans, devant la Commission d'instruction, dans le but d'obtenir un brevet d'un degré supérieur, jusqu'à ce qu'ils eussent conquis le degré que leur avait fixé cette Commission. Celui qui, à deux reprises et sans motifs agréés par elle, négligeait de se présenter, ne pouvait être nommé à aucune nouvelle place sans l'assentiment de la Commission.

Ces examens obligeaient le jeune maître à continuer ses études et lui permettaient de faire preuve de la capacité professionnelle qu'il avait acquise par son travail personnel et le contact journalier avec les enfants ; néanmoins l'appli-

cation de cette disposition a été suspendue ; les résultats n'ont pas répondu à l'attente du législateur. En effet, quelques instituteurs ont pu se soustraire à l'examen en présentant un certificat de médecin constatant qu'ils avaient été malades pendant une partie de l'année scolaire.

Ce système est d'ailleurs avantageusement remplacé par les primes accordées aux brevets des diverses classes. En outre, pour forcer tous les instituteurs indistinctement à travailler, le nouveau projet de loi prescrit que « tout instituteur, avant de pouvoir être nommé définitivement, devra se soumettre à un examen de répétition, et ce dans les cinq premières années de son entrée en fonctions ». C'est ce qui se pratique en Allemagne ainsi qu'en Autriche.

Pour être instituteur, il faut avoir subi un examen de capacité sur toutes les matières enseignées à l'*école normale*, dont la fréquentation n'est cependant pas obligatoire. Cette école qui contient deux sections séparées pour les jeunes filles et les garçons, est dirigée par le même chef, un ecclésiastique, assisté pour ceux-ci de professeurs laïques et pour les filles de six religieuses. Les jeunes filles seules sont soumises au régime de l'internat. Il en résulte qu'elles parlent le français presque sans accent, tandis que les garçons, vivant en ville et continuant à parler le luxembourgeois dans les familles chez lesquelles ils résident, ont grande peine à se débarrasser d'une prononciation gutturale.

Cet établissement est parfaitement tenu ; les meilleures méthodes pédagogiques y sont employées : j'ai pu m'en convaincre en assistant à divers cours des deux sections. La durée des études y est de trois années ; mais les heures de travail sont beaucoup plus nombreuses que chez nous.

On se plaint du manque de préparation des candidats et l'on se demande s'il n'y aurait pas lieu, soit d'établir une quatrième année dite préparatoire, soit de désigner quelques instituteurs capables qui seraient chargés de diriger les études des candidats, soit enfin de faire passer les aspirants par les écoles primaires supérieures?

Mais revenons à l'enseignement donné dans les écoles primaires. Les matières sont les suivantes : l'instruction religieuse, la lecture allemande et française, les éléments des deux langues, l'écriture et le calcul. Dans un grand nombre d'écoles, on a ajouté : la géographie du pays, des notions de géographie générale et de dessin ainsi que le chant. Dans toutes les écoles de filles, on enseigne les travaux à l'aiguille.

Je transcris encore mon carnet de voyage. Tout d'abord l'école primaire prépare directement aux progymnases (colléges) ou à l'athénée (lycée). Quelle que soit l'origine bourgeoise ou plébéienne de l'enfant, qu'il soit riche ou pauvre, il suit en général l'école de sa commune jusqu'à l'âge de 12 ans et y acquiert l'instruction nécessaire pour être en état de commencer les études secondaires. Par suite, progymnases et athénée n'ont point de classes primaires; la première, dite préparatoire, tient le milieu entre notre huitième et notre septième : on y commence la langue latine. Ce système, lorsqu'il est possible, m'a toujours paru excellent; il rapproche les diverses classes de la société en même temps qu'il donne aux enfants pauvres une meilleure tenue. Tout le monde est ici sur le pied de la plus parfaite égalité, et le Luxembourgeois parvenu aux plus hautes dignités ne saurait oublier qu'il a été le camarade d'école de l'ouvrier qu'il emploie. Il faut avoir visité le Luxembourg pour se rendre compte de cette

situation si enviable. Comme l'esprit se repose à la vue de ces hommes si fraternellement unis! ici point d'envieux, cette plaie de toutes les civilisations.

Un second point fort important à signaler dans l'organisation pédagogique du grand-duché est l'étude simultanée des deux langues allemande et française. A leur entrée à l'école, la plupart des enfants, — à peu près tous dans les campagnes, — ne parlent que le dialecte luxembourgeois, usité dans la famille; à leur sortie, dans tous les villages qui ont de bonnes écoles, les enfants du degré supérieur comprennent le français et l'allemand et parviennent à se faire entendre dans les deux langues. A Luxembourg même, ils les parlent fort bien.

Chaque langue sert de langue véhiculaire pour une série de cours : c'est ainsi que, dans les écoles supérieures, les leçons d'arithmétique sont données en allemand; celles d'histoire en français, etc. Les exercices intellectuels faits dans les deux langues facilitent singulièrement la connaissance de l'une et de l'autre. Ainsi celui qui traduit du français en allemand ne doit-il pas chercher les expressions allemandes les meilleures, et réciproquement celui qui traduit de l'allemand en français ne porte-t-il pas d'abord toute son intelligence sur le texte qu'il veut traduire dans le français le plus correct? Du reste le système luxembourgeois n'est-il pas suivi dans les familles riches qui peuvent donner des bonnes étrangères à leurs enfants?

On a été amené à donner cet enseignement simultané de l'allemand et du français par la position géographique du pays; placé entre la France, — dont la frontière est, hélas! bien diminuée, — et l'Allemagne, il a de fréquentes relations commerciales avec ces pays et on a, dès longtemps, compris qu'elles seraient singulièrement facilitées par la connais-

sance des deux langues donnée à tous les enfants. Plus de 25,000 d'entre eux ne viennent-ils pas s'installer et faire le commerce et l'industrie chez nous? un grand nombre aussi occupent des emplois publics en Belgique.

Je me demande si nous ne pourrions pas profiter d'un si excellent exemple? Nos enfants ont grande peine à apprendre l'allemand au lycée; pourquoi ne le prendrait-on pas pour la langue véhiculaire du cours d'arithmétique dès les plus basses classes? Les mêmes mots revenant souvent, l'oreille de l'enfant s'habituerait facilement et peu à peu à l'intelligence et à la prononciation d'une langue si différente de la sienne. Pourquoi ce qui réussit là-bas échouerait-il ici? On pourrait, ce nous semble, tenter l'essai.

A la tête des autorités auxquelles sont confiées la direction et la surveillance de l'enseignement primaire est placé le Directeur général de l'intérieur. Viennent ensuite la Commission d'instruction, qui a le principal rôle, et les Inspecteurs.

Par ses diverses attributions, la Commission a la véritable direction de l'enseignement. Chaque année, elle adresse à l'Assemblée législative un rapport sur l'état de l'instruction et lui soumet ses propositions sur les mesures à prendre pour l'améliorer; elle approuve les livres qui peuvent être employés dans les écoles; elle donne son avis sur l'organisation de celles-ci; elle veille à l'observation de la loi, signale les infractions commises, correspond avec les autorités chargées de la surveillance des écoles, provoque les réformes et les améliorations nécessaires et donne son avis sur les secours et encouragements à accorder, etc. Sa direction constamment appliquée à un même but, ses études mûrement réfléchies, sa tradition

suivie, ont certainement largement contribué aux succès obtenus.

Elle se compose du directeur général de l'intérieur, de l'évêque, d'un magistrat, d'un fonctionnaire de l'administration, du directeur de l'Athénée, du directeur de l'école normale, des inspecteurs des écoles et d'un secrétaire.

Les inspecteurs au nombre de douze, un par canton, sont nommés pour cinq ans et visitent en moyenne une cinquantaine d'écoles. Ces fonctions sont en quelque sorte honorifiques (450 francs d'indemnité annuelle), et les personnes à qui elles sont confiées les regardent un peu comme un accessoire de leur emploi principal. « Il y a plus, disait l'ancien directeur général, M. Salentiny, et c'est là un des principaux défauts du système, on ne peut demander à celles-ci de se former pédagogiquement, comme on pourrait le leur demander si elles occupaient à titre principal. Nos inspecteurs d'écoles ne sont donc en principe pas des pédagogues, et il devient dès lors difficile d'imprimer au contrôle de notre enseignement une direction uniforme. »

Depuis quelques années on a cherché à remédier à ce grave inconvénient en nommant inspecteurs des professeurs de l'Athénée de Luxembourg; mais ceux-ci, n'étant libres que le jeudi, doivent faire changer le jour de congé des écoles pour mettre à profit la seule journée dont ils disposent. L'inspecteur n'arrive jamais à l'improviste. Aussi le système actuel est-il condamné et le projet de loi soumis à l'examen de la Chambre porte-t-il qu'il n'y aura plus que cinq inspecteurs avec un traitement de 3,000 à 3,300 francs; ils seront placés sous la direction d'un inspecteur principal qui sera en même temps secrétaire de la Commission d'instruction. Son traitement sera de 4,000 à 4,400 francs.

C'est là une réforme urgente; il y a longtemps que M. Cousin écrivait avec juste raison : « Les autorités préposées à l'école, voilà le ressort de toute l'instruction primaire. Que l'on y réfléchisse, tout aboutit là et par là. »

Pendant l'année scolaire 1877-78, pour laquelle nous avons reçu, ces jours-ci, le rapport présenté aux Chambres par la Commission d'instruction, les dépenses de l'enseignement primaire se sont élevées à 1,042,736 francs sur lesquels l'État a dû fournir 247,978 francs, les communes 642,899 francs et la rétribution scolaire 151,859 francs.

Les efforts faits avec une suite aussi intelligente que dévouée, ont produit des résultats remarquables que nous placerons sous les yeux du lecteur en terminant.

En 1856, 7,61 0/0 des miliciens ne savaient ni lire ni écrire, aujourd'hui ce nombre n'est plus que de 0,96. Si nous examinons de plus près le degré d'instruction des miliciens on constate que l'année dernière

8.57 0/0 ont reçu une instruction moyenne ou supérieure.
76.50 — — primaire complète.
12.57 savent lire et écrire.
1.40 savent lire seulement.
0.96 ne savent ni lire ni écrire.

Ce sont là des chiffres éloquents et que nous devons méditer, ils placent le grand-duché au-dessus de la Prusse et le mettent au rang de la Saxe et du Wurtemberg.

Cette situation si remarquable est due à la législation scolaire de 1843 et surtout à l'esprit de suite, à l'énergie, au dévouement intelligent avec lesquels la loi a été appliquée. Ce sont là des choses difficiles à réunir car il est plus aisé de faire de bonnes lois que de leur faire porter des fruits abondants. Tel est l'état dans lequel M. Salentiny, aujourd'hui Président de la Cour des comptes, remettait,

il y a quelques mois, le service de l'instruction primaire aux mains de l'honorable M. Kirparch, son sucesseur à la direction générale de l'intérieur. Le dévouement à la cause scolaire et l'activité intelligente de ce haut fonctionnaire nous sont de sûrs garants des progrès que fera encore l'enseignement populaire, sous son administration. Nous tenons à le remercier ici de l'accueil si gracieux qu'il nous a fait, en même temps que de toutes les facilités qu'il nous a accordées pour favoriser nos études en nous assurant le concours intelligent et expérimenté de M. Groevig, secrétaire de la Commission d'instruction, ainsi que celui de M. Bruck, sous-chef au gouvernement, chargé du service de l'instruction publique.

E. DE RESBECQ.

L'ANALYSE LOGIQUE

RÉDUITE A SES PRINCIPES ESSENTIELS ET PRATIQUÉE EN VUE DE LA SYNTHÈSE.

I

Les murs de la vieille Sorbonne retentissent encore des applaudissements convaincus dont nos instituteurs primaires saluaient, au mois d'août dernier, les éloquentes railleries dirigées par M. Michel Bréal et M. B. Berger contre cette pauvre analyse logique, dans leurs conférences sur l'enseignement de la langue française (1). Tout le monde comprit alors que ces messieurs venaient de rendre un grand service à l'enseignement en bafouant les subtilités du pédantisme scolastique, et surtout les théories compliquées, plus propres à obscurcir, à énerver l'intelligence des écoliers, qu'à la fortifier et à l'éclairer. Que n'étais-je là pour m'associer à cette éclatante manifestation du bon sens français et, au besoin, pour soutenir les convictions de mes jeunes confrères, avec l'autorité de l'expérience et l'énergie d'une rancune invétérée contre un des plus déplorables abus de la raison ! Personne, en effet, n'en peut connaître les résultats désastreux comme les professeurs spécialement attachés aux *écoles supérieures*, où se déverse pourtant en majeure partie l'élite de l'enseignement élémentaire.

Il faut pourtant s'entendre, et ne pas jeter le manche après la cognée, pour cela seul que l'outil est ébréché ou que le bûcheron s'en sert avec maladresse. Quant à moi, qui n'ai cessé de combattre, dans mon humble sphère, les fausses théories et les fausses pratiques d'analyse logique, je n'ai pourtant jamais méconnu l'utilité de cette étude, non plus que

---

(1) L'Association des instituteurs et institutrices libres de la Seine n'a, sans doute, pas oublié non plus cette autre conférence, faite aussi à la Sorbonne, par M. Michel Bréal, sur le même sujet, au mois de juin 1876.

M. Berger, qui en a donné des règles sommaires, dans son *Cours de langue française*.

Rien, assurément, ne serait plus ridicule, à cette heure, que la prétention d'appliquer savamment la logique d'Aristote, ou même celle de Port-Royal, à la décomposition des phrases ; et l'on sait assez ce qu'ont produit de nos jours les traités spéciaux, aux mains d'amateurs passionnés pour leur mécanisme orthologique.

Quoi qu'il en soit, le langage est soumis à des lois, qu'il faut connaître pour le parler avec discernement. M. Buisson, dans sa très-remarquable conférence sur l'enseignement intuitif, indiquait des connaissances *instrumentales* ; pour moi, j'incline à croire que l'analyse de la parole humaine pourrait bien être la première de ces connaissances-là. N'est-elle pas, en somme, celle de la pensée même à travers l'expression qui l'enserre ? Et le langage lui-même n'est-il pas la clef de toute espèce d'études ? Quelle notion pouvons-nous, en effet, acquérir sans une rapide et sûre *intellection* de la forme où elle réside ?

Toutefois, gardons-nous de confondre l'analyse logique avec la logique pure. L'une et l'autre s'adressent à la raison et s'appuient sur elle ; mais de quelle raison faut-il faire usage à l'école ? De la raison ratiocinante des dialecticiens, ou de la raison naturelle ? Tenons-nous-en à celle-ci, c'est-à-dire à celle que Boileau recommandait d' « aimer », avant tout, à celle de Montaigne, de Fénelon (1), de Rollin, de Voltaire, et de la France elle-même, laquelle n'est autre que le bon sens universel ou le jugement intuitif éclairé, confirmé par une série de jugements partiels, en un mot l'intuition rectifiée par la réflexion.

Si l'analyse logique n'est pas l'instrument le mieux approprié à la détermination de la pensée sous toutes les formes où elle peut se produire, si elle n'est pas constituée et pratiquée en vue de ce résultat, elle ne vaut pas, en vérité, la peine qu'elle coûte, au maître aussi bien qu'à l'élève.

---

(1) « De toutes les qualités qu'on voit dans les enfants, dit l'auteur du *Télémaque*, il n'y en a qu'une sur laquelle on puisse compter : c'est le *bon raisonnement*. Il croît toujours avec eux, pourvu qu'il soit bien cultivé. » (Cité par M. Buisson.)

II

Analyser, c'est décomposer. On ne décompose que pour connaître et pour apprendre à composer soi-même; on ne fait de l'analyse qu'en vue d'une synthèse.

L'*analyse logique* a pour objet spécial la décomposition des phrases, pour but la connaissance de leur agencement, et pour résultat une habileté progressive à en construire soi-même.

Mais ce résultat, déjà précieux, dont on se contente généralement, est le moindre qu'on en doive tirer. La grande utilité de cette analyse est de fournir à l'intelligence de l'élève un moyen sûr de comprendre exactement tout ce qu'il lit ou entend dire; en un mot elle doit surtout exercer le jugement: car de tous les exercices propres à le former, elle est, en effet, le plus simple, le plus direct et le plus sûr.

Dans la méthode que je propose, l'analyse et la synthèse marchent parallèlement en s'appuyant l'une sur l'autre, et atteignent le but en même temps, à la fin de la phrase.

Elle fait incessamment appel au bon sens de l'élève, à son jugement, le met, à chaque pas, dans l'obligation de réfléchir et de juger.

Tout le travail de l'enfant se réduit à l'application sans cesse renouvelée de ce principe fondamental unique : *Dans toute expression entière d'une pensée, les parties contingentes complètent le sens général, soit essentiellement en le déterminant, soit accessoirement en l'éclaircissant.*

Pour la construction analytique, une règle pratique également unique : *Tout mot complétif doit être placé immédiatement après celui qu'il complète.*

Pour la classification des propositions, une nomenclature de six mots suffit à tout.

Les propositions sont *principales* ou *complétives.*

Les complétives sont *déterminatives* ou *explicatives.*

Voilà pour le fond, ou ce qu'on pourrait appeler la *partie substantielle* de la méthode.

Quant à la forme ou à la *partie formelle*, elle peut se réduire à la distinction des complétives (tant explicatives que déterminatives) en *subordonnées* et *incidentes.*

Tout le reste n'est qu'une suite d'observations classées didactiquement, en vue de la synthèse, pour préparer les élèves à la composition, par une rapide revue des principales formes accidentelles et irrégulières : *propositions impersonnelles*, *juxtaposées*, *coordonnées; figures de syntaxe* et *gallicismes*, qu'il est utile de faire connaître, mais qu'il serait puéril de vouloir approfondir.

Que si l'on trouve encore ce petit traîté trop étendu, trop savant, comme on dit un peu légèrement, et qu'on prétende, avec de respectables autorités, qu'il conviendrait de réduire encore cet enseignement, je répondrai d'abord avec un de nos maîtres : « Que MM. les examinateurs commencent ! » Il est rare, en effet, comme chacun sait, qu'un examinateur, si résolu qu'il soit à se tenir sur le terrain des principes élémentaires, ne soit pas entraîné, souvent par le candidat lui-même, sur celui des difficultés. Il m'a donc paru raisonnable, tout en me renfermant dans un cercle sévèrement restreint, de prévoir toute curiosité légitime, et surtout de ne pas laisser nos élèves au dépourvu sur des points essentiels, par suite de certaines lacunes compromettantes ou suspectes d'escamotage.

On jugera mieux par une suite d'extraits si j'ai réellement atteint le but, en gardant une sage mesure.

(A suivre.)

JOSEPH PÉRIER,
*Professeur à l'École municipale Colbert
et à l'École normale
des Institutrices de la Seine.*

TRAITÉ DE LA LECTURE A HAUTE VOIX

(*Suite*) (1).

II. — De la Diction.

Quand on est parvenu à émettre les voyelles et à articuler les consonnes d'une façon correcte, on a déjà une prononciation claire et normale de la langue. Mais ce n'est encore que la partie purement mécanique de la lecture, celle pour laquelle il est permis d'établir des principes et de faire des règles absolues. Telle a été l'œuvre de la première partie de notre traité. Nous allons essayer maintenant, dans cette seconde partie, d'étudier les procédés au moyen desquels la parole devient l'admirable interprète de la pensée. La voix, que nous n'avons considérée jusqu'ici que comme un instrument sans âme, va, par ses inflexions savamment variées, exprimer les passions qui agitent tour à tour notre cœur. Nous avons étudié le mécanisme du langage artificiel; il nous reste à rechercher les procédés du langage naturel, c'est-à-dire, à nous rendre compte des signes universels, instinctifs, éloquents, spontanément employés par les hommes pour communiquer aux autres leurs impressions. C'est donc à l'observation de la nature qu'il nous faut avoir recours; il faut saisir chez soi ou dans les autres l'accent de la joie ou de la tristesse, de la haine ou de l'amour, de la menace ou de la prière. Si nous n'avions à rendre que nos émotions personnelles, nous n'aurions pas besoin d'art pour être vrais: une mère qui voit tomber son enfant sous la roue d'un chariot jette, sans y réfléchir, un cri terrible qui peint son angoisse. Mais le lecteur n'est pas acteur; sa tâche est d'interpréter les impressions des autres et il ne peut y parvenir que par l'esprit d'imitation.

Formuler une théorie de la diction est chose impossible. Un traité doit se borner sur ce point à des conseils ou à des indications générales.

---

(1) Voir le numéro de février 1879.

De la voix. — On reconnaît trois sortes de voix : le médium, la voix basse et la voix haute.

Le médium sert à exprimer les choses simples, les idées banales et sans importance du commerce ordinaire de la vie.

La voix haute, claire, incisive, s'emploie dans la discussion et l'argumentation.

La voix grave, vibrante, voilée, émue, est surtout l'interprète des sentiments.

L'habileté du lecteur consiste à employer ces trois voix à propos. Il évitera ainsi la monotonie, ce terrible défaut qui amène l'ennui et le sommeil ; mais il faut qu'il prenne garde de tomber dans le défaut contraire et, en voulant varier ses inflexions, de chanter au lieu de parler.

Du débit. — Le défaut le plus commun du lecteur est de précipiter le débit et de ne point laisser à ceux qui l'écoutent le temps de le comprendre. On doit lire avec la même vitesse qu'on parle ; or, dans la conversation, on varie la vitesse ou la lenteur de sa parole suivant les besoins de sa pensée. Si une foule d'émotions violentes nous agitent, les mots se pressent sur nos lèvres ; si la tristesse, si la mélancolie nous abat, les paroles ne sortent plus que péniblement et avec lenteur.

De l'art de phraser. — Il est certain que la ponctuation écrite n'est pas la même que la ponctuation parlée ; néanmoins on doit reconnaître que les signes de ponctuation correspondent dans le langage à des repos ou temps d'arrêt déterminés.

Supposons que le repos exigé par le point soit équivalent à une pause ou quatre temps, le repos marqué par la virgule vaudra un temps, par le point-et-virgule deux temps, par les deux points trois temps.

Remarque. — Il faut élever légèrement la voix sur le mot qui précède la virgule ou le point-et-virgule.

Il faut laisser tomber la voix, sans l'éteindre, sur le mot qui précède les deux points ou le point.

Les compléments circonstanciels entre deux virgules s'expriment par une inflexion de voix différente, tantôt plus haute, tantôt plus basse, suivant le sens différent de la phrase.

Les parenthèses sont dans le même cas.

Le sujet, ayant une grande importance dans le discours, puisqu'il est l'objet de l'affirmation marquée par le verbe, se détache ordinairement de celui-ci, tandis que le complément direct ne s'en sépare pas. Ex. : Dieu... créa le monde.

Il est bien entendu que ces remarques n'ont pas le caractère de lois absolues et obligatoires. Cependant on peut les appliquer dans le plus grand nombre des cas et elles serviront du moins à diriger le lecteur novice et à l'empêcher de contracter de mauvaises habitudes.

De l'expression. — Pour lire avec expression, c'est-à-dire pour faire partager à l'auditeur les sentiments de l'écrivain, la première condition, la condition indispensable est de bien comprendre ce qu'on lit et d'être entré profondément par l'analyse dans la pensée de l'auteur. Un morceau ne sera vraiment bien lu que s'il a été étudié dans ses moindres parties. Or, cette analyse littéraire sera utile à tous égards : par elle, on s'initie aux mystères de la composition; on saisit les idées générales et la manière dont elles ont été développées; enfin on découvre tous les artifices de l'élocution.

Avant de donner un exemple de ce genre d'analyse, nous allons dire quel rôle jouent dans le langage les principales parties du discours; nous parlerons enfin des figures de pensée les plus importantes et de la manière dont la voix doit les interpréter.

Des parties du discours. — Le *substantif*, soit qu'il joue le rôle de sujet ou de régime, doit être articulé avec une certaine vigueur, surtout dans les énumérations et dans les gradations ascendantes ou descendantes.

L'*adjectif*, marquant la manière d'être du sujet, exige une inflexion en rapport avec l'idée qu'il exprime. Le mot *horrible* n'aura pas la même expression que le mot *aimable.*

Le *verbe*, mot par excellence, doit être mis en relief, surtout quand il exprime l'action plutôt que l'état.

Les *adverbes* s'accentuent quand ils marquent :

Le temps . . . . . *autrefois, jadis.*
Le lieu . . . . *ici, là.*
L'ordre. . . . . . . *d'abord, ensuite.*

La quantité . . . . *beaucoup*, *très-peu.*
La qualité . . . . . *très-bien.*

L'*interjection* est la plus difficile à rendre de toutes les parties du discours. Débris du langage naturel, elle est l'interprète des émotions les plus douces comme les plus violentes. Le mot *ah!* ne peut-il pas être un cri d'admiration ou d'horreur, de douleur ou de joie, d'espérance ou de désespoir? Aussi faut-il être bien maître de son organe pour donner aux interjections le ton exact qui leur convient.

Les autres parties du discours ont un rôle effacé dans le langage et ne concourent que faiblement à l'expression.

Des figures de pensée. — Les figures sont pour ainsi dire les attitudes, les mouvements de la pensée. Nous ne passerons en revue que les principales, celles qui expriment nos sentiments d'une manière plus vive et plus saisissante, et nous tâcherons d'indiquer comment la voix peut leur servir d'interprète.

L'*interrogation* ou le tour interrogatif consiste à faire une demande à laquelle on n'attend pas de réponse. Cette figure donne au style une rapidité et une vigueur étonnantes; elle anime le discours qui serait froid et languissant avec le tour affirmatif.

Ecoutez le grand prêtre Joad :

> Et quel temps fut jamais si fertile en miracles?
> Quand Dieu par plus d'effets montra-t-il son pouvoir?
> Auras-tu donc toujours des yeux pour ne point voir,
> Peuple ingrat?.....

Mettez à la place de l'interrogation le tour affirmatif, et le mouvement de la pensée aura disparu.

La voix, pour rendre l'interrogation, s'élève et doit rester en l'air, de même que la main quand celle-ci l'accompagne d'un geste.

L'*apostrophe* consiste à détourner la parole de ceux à qui l'on parlait pour l'adresser à d'autres. Pour la rendre, il faut beaucoup de fermeté dans la voix; les mots doivent être énergiquement articulés pour produire un effet d'autant plus saisissant qu'il est imprévu.

Oreste en délire apostrophe le fantôme de Pyrrhus, visible pour lui seul :

Eh quoi? Pyrrhus! je te rencontre encore...
Trouverai-je partout un rival que j'abhore?
Percé de tant de coups, comment t'es-tu sauvé?
Tiens... tiens... Voilà le coup que je t'ai réservé.

L'apostrophe emprunte ici une très-grande vigueur au tour interrogatif.

L'*exclamation* exprime un sentiment vif et subit de l'âme. C'est un cri qui s'échappe, vibre et finit en l'air sur une note plus haute encore que celle de l'interrogation. — O ciel! Dieu!

O rage, ô désespoir, ô vieillesse ennemie!

L'*ironie* est une figure par laquelle on fait entendre le contraire de ce que l'on dit. Il y a deux espèces d'ironie, celle qui exprime l'enjouement et celle qui marque la fureur et le désespoir.

L'ironie est difficile à manier: car il faut un certain talent pour exprimer en même temps un sentiment double, celui qui est sincère et celui qui est simulé. La physionomie, dont nous parlerons plus tard, joue ici un aussi grand rôle que la voix.

L'*antithèse* oppose les mots aux mots, les pensées aux pensées. Or, des oppositions d'idées exigent des oppositions de voix; le lecteur doit faire ressortir, sans cependant les souligner outre mesure, les mots qui forment l'antithèse.

La *réticence* consiste à s'arrêter subitement au milieu de son discours pour passer à une autre idée. On s'en sert quand on craint de s'expliquer, ou qu'on veut rendre son silence pour ainsi dire plus expressif que sa parole.

Je devrais, sur l'autel où ta main sacrifie,
Te...... mais du prix qu'on m'offre il me faut contenter.

L'effet de la suspension est très-grand; la voix, après avoir été légèrement précipitée, s'arrête soudain en l'air; puis, on prend un temps et l'on change d'inflexion pour continuer.

Analyse littéraire : Le Loup et l'Agneau.

Pour donner une idée de la manière dont on peut préparer les élèves à la lecture d'un morceau, nous choisissons une fable. Ce genre de poésie est peut-être un des plus difficiles à rendre, parce que c'est ordinairement un petit drame où celui qui lit est successivement narrateur et acteur; parce qu'il faut,

au moyen des différentes inflexions de la voix, savoir mettre en scène les personnages avec le caractère qui leur convient et leur donner autant que possible l'accent de la vérité.

Nous avons ici deux personnages d'une nature tout opposée. La voix devra présenter un contraste frappant.

La Fontaine énonce d'abord, non pas un principe de morale, mais un fait, un fait brutal que l'on constate trop souvent dans la société.

La raison du plus fort est toujours la meilleure.

Les mots *raison du plus fort*, *toujours* et *meilleure* seront articulés vigoureusement et mis en relief. La voix, tout en restant dans le médium, doit être assez sonore pour donner à cette pensée la force qu'elle comporte. Une pointe d'ironie dans le ton et dans le regard fera sentir que si le fait est vrai, il ne peut être légitimé par une saine morale.

Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Ton simple et naturel de la conversation. Supposez que vous ayez à dire : c'est ce que nous allons démontrer.

Ici un temps d'arrêt suffisant pour préparer l'auditeur à entendre la narration qui va commencer.

Un agneau..... se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.

Détacher le sujet *agneau* sur un ton légèrement haut.

C'est le premier personnage du drame. — La fin de la phrase se dit d'une seule émission de voix. — Prononcer *onde pure* avec une inflexion douce et caressante.

Un loup... survient à jeun, qui cherchait aventure
Et que la faim en ces lieux attirait.

Un loup affamé, voilà le second héros de la scène. — Mettre en relief un *loup*, à *jeun* et *faim*, qui sont les trois mots à effet. En quatre vers la narration est complète. — La voix ne doit pas sortir du médium.

Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?

La déclaration de guerre ne se fait pas attendre. — Le ton est grave et sombre. — Articulation vigoureuse, surtout dans la vibration des R. — La voix reste en l'air dans l'interrogation.

Dit cet animal plein de rage;

reprise du ton narratif, — baisser la voix en ayant bien soin de ne pas la laisser tomber. — *Plein de rage*, en relief.

Tu seras châtié de ta témérité.

La voix s'élève et monte au diapason de la colère. — *Châtié* surtout doit être articulé avec une certaine violence.

Sire, reprend l'agneau, que Votre Majesté
Ne se mette point en colère.

L'agneau, surpris par cette attaque soudaine, répond avec une extrême douceur. La voix est à la fois timide et caressante. *Sire* doit être prononcé sur un ton assez haut; la note se prolonge et reste suspendue. — *Répond l'agneau*, se détache. — Voix de la narration. — *Majesté*, mot en relief. — L'agneau l'accentue avec le respect et la crainte d'un esclave en face d'un tyran. Mais cet esclave se croit le droit de raisonner et de se défendre contre une accusation manifestement injuste.

Mais, plutôt, qu'elle considère
Que je vais me désaltérant
Dans le courant
Plus de vingt pas au-dessous d'elle
Et que, par conséquent.... en aucune façon
Je ne puis troubler sa boisson.

« Je vous en prie, monsieur le Loup, ne vous fâchez pas; mais plutôt ayez la bonté de regarder qu'à l'endroit où je suis, il m'est impossible de troubler l'eau que vous buvez. L'agneau a parlé au loup à la troisième personne pour lui témoigner son respect; mais son raisonnement est tellement clair, sa logique si forte, que le loup ne trouve rien à répondre. Il faut souligner les mots *plus de vingt pas au-dessous d'elle — par conséquent — en aucune façon — troubler*.

Le loup sait parfaitement qu'il a tort, mais il tient avant tout à sa querelle.

Tu la troubles, reprend cette bête cruelle.

Ce n'est plus de la colère, c'est de la fureur. — La voix s'étrangle et devient rauque. *Reprend cette bête cruelle*, ton ordinaire.

Le loup néanmoins sent qu'il a besoin d'un autre grief

contre l'agneau ; il va l'accuser d'avoir employé contre lui l'arme de la médisance. Mais, en raisonneur maladroit, il fait remonter à l'an passé les mauvais propos de l'innocent animal.

> Et je sais que de moi tu médis l'an passé.

Le ton est dur, mais moins violent que plus haut.

L'agneau, qui ne perd pas son sang-froid, répond par un second argument sans réplique.

> Comment l'aurais-je fait, si je n'étais pas né...
> Je tette encor ma mère.

Ces paroles d'une simplicité et d'une candeur touchantes seront dites d'un son de voix presque enfantin.

Le loup s'irrite d'être réfuté si facilement par la force de l'innocence ; comme il veut avoir raison à tout prix, ne pouvant plus s'en prendre à l'agneau, il s'en prend à sa famille.

> Si ce n'est toï, c'est donc ton frère,
> Ou bien quelqu'un des tiens.

Même rudesse dans la voix qui reste menaçante. Il termine, sur un ton plus bas, mais toujours énergique, par la réflexion suivante :

> Car... vous ne m'épargnez guère,
> Vous, vos bergers et vos chiens.

La conjonction *car* se détache de *vous* par un son suspendu et un léger temps d'arrêt. — Articuler fortement *vous*, *vos bergers* et *vos chiens*.

Comment peut-il être au courant de tous ces mauvais propos débités sur son compte? Par la renommée, par des rapports de commère.

> On me l'a dit...

Il n'en a jamais entendu de ses oreilles : on n'aurait point osé en proférer devant lui; mais il en croit le bruit public; l'affaire est jugée, il a droit à une sanglante réparation.

> Il faut que je me venge.

C'est la conclusion attendue. Discuter plus longtemps serait inutile, et d'ailleurs le loup n'a-t-il pas pour lui le meilleur des arguments : « La force prime le droit? »

Là-dessus, au fond des forêts
Le loup l'emporte et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Ces trois derniers vers se disent sur le ton narratif, simplement, sans prétention à l'effet dramatique et avec une légère teinte d'ironie pour terminer.

Les limites de ce travail ne nous permettent pas de multiplier ici les analyses littéraires; sans cela, il eût été utile et instructif de parcourir successivement tous les genres de prose et de poésie, en y choisissant des morceaux d'étude. C'est un travail que nous nous réservons de faire un jour, afin que ces exercices servent de complément pratique à nos théories sur la lecture à haute voix.

De la Physionomie.

Le langage, nous l'avons vu, se compose de signes artificiels et de signes naturels. Les signes artificiels ont été décrits dans la première partie; dans la seconde nous avons fait voir que la voix, avec ses inflexions si variées, est un des moyens les plus éloquents pour traduire et manifester au dehors les émotions qui agitent notre cœur.

Il est encore un certain nombre de signes universels, instinctifs, qui font partie du langage humain, dans tous les temps et chez toutes nations, que l'on emploie presque sans art, que l'on comprend sans étude et dont la puissance sur nos semblables est on ne peut plus communicative: c'est le jeu mobile de la physionomie, c'est le maintien, l'attitude et les gestes. Quoique le lecteur ne joue pas tout à fait le rôle d'un acteur sur la scène, il faut néanmoins qu'il entre en rapport avec ses auditeurs et qu'il agisse sur eux par les armes que la nature a mises en son pouvoir pour produire des effets déterminés. Nous allons terminer en parlant de la physionomie et du geste.

L'homme ne parle pas seulement avec sa voix; les traits mobiles de sa physionomie ont un langage expressif, parce qu'il est naturel et que les sentiments se réflètent sur la face comme sur un miroir fidèle.

Si le lecteur veut être bien compris, il faut donc qu'il s'adresse aux yeux en même temps qu'aux oreilles.

Est-il possible de donner des leçons de physionomie et d'établir par des règles le jeu des muscles de la face? Nous

ne le croyons pas et cependant il est certain que le travail peut développer en nous cette mobilité de traits qui nous frappe chez les grands artistes. Où donc chercherons-nous nos modèles?

Dans les musées, les chefs-d'œuvre de la peinture et de la sculpture nous fourniront d'admirables études. Les passions, quelles qu'elles soient, y sont représentées sur la toile ou sur le marbre; nous y lisons sans peine la colère, la vengeance, la jalousie, l'enthousiasme du patriotisme, l'amour maternel, les tristesses de la mélancolie, et leur langage est si éloquent qu'il n'échappe à personne, pas même aux plus illettrés.

Deux organes surtout donnent à la physionomie sa puissance, ce sont les yeux et les lèvres.

Qui pourra décrire la magie, le magnétisme du regard? Il implore, il menace, il étincelle de joie, il se voile de tristesse, il se charge de haine et d'amour, en un mot, il est l'interprète fidèle des passions les plus contraires. Qui nous a enseigné ce langage? personne. Il faut sentir pour exprimer au dehors et l'on sait que la sensibilité est toute personnelle et diffère dans les individus. Tel a des pensées profondes, un génie transcendant dont le cœur semble inaccessible aux émotions touchantes; sa figure est un masque immobile et nous pouvons affirmer d'avance qu'il fera un mauvais lecteur.

Après les yeux, l'agent le plus expressif est la bouche. Certains animaux ont le regard; pas un n'a le sourire dont le charme appartient en propre à l'homme. Que ne dit-on pas avec les divers mouvements des lèvres? On rit de joie, on rit de pitié, le dédain se traduit par une moue significative, la crainte par un frémissement involontaire. Tous ces mouvements peuvent s'étudier, à la vérité; mais, en cherchant l'expression, il faut bien se garder d'aller jusqu'à la grimace. L'excès en tout est un défaut.

Nous ne dirons qu'un mot du front: tantôt sombre et sévère, il se plisse sous l'impression de tristes pensées; tantôt le bonheur le rasserène, l'éclaircit et le déride.

Un seul conseil au lecteur: qu'il s'efforce de sentir vivement ce qu'il lit, et par la loi même de la nature, le jeu de sa physionomie sera en rapport avec les pensées qu'il exprime.

Pour me tirer des pleurs, il faut que vous pleuriez.

Du geste. — Les gestes accompagnent forcément la parole; mais le lecteur, qui est plus souvent assis que debout, n'en a qu'un petit nombre à sa disposition.

Il faut d'abord qu'il se place le corps d'aplomb, de manière à ne pas se fatiguer la poitrine. Le livre ne doit jamais lui cacher la figure; autrement, ses jeux de physionomie seraient perdus pour le public et sa voix, brisée par un obstacle, n'arriverait qu'imparfaitement aux oreilles de l'auditoire.

Une fois qu'il a pris une bonne attitude, il n'a plus à s'occuper que des mouvements de sa main. La main a un langage auquel on ne saurait se tromper. — Exprime-t-elle un appel, un désir de posséder, le dedans se tourne vers le corps; elle se retourne au contraire pour marquer le refus, la répulsion, l'horreur.

Ce sont là des gestes naturels, sans prétention et néanmoins ils demandent une certaine étude; car l'étude leur donne de la précision et de l'élégance. On sait que les grands artistes, quand ils détaillent un rôle, n'abandonnent rien au hasard. S'ils se livraient à l'inspiration du moment, il y aurait dans leur jeu une grande inégalité et non cette correction constante qui est le cachet de leur talent.

Le geste commande l'attention; il ne faut donc pas le négliger; mais n'en abusons pas et gardons-nous de gesticuler violemment; une pantomime exagérée est de mauvais goût et de mauvais ton. Enfin, pour qu'il soit convenable et vrai, il doit être en parfait accord avec la voix.

Conclusion. — Nous voici arrivé au terme de ce traité que nous avons fait aussi bref que possible; nous espérons cependant que notre concision ne nuira pas à la clarté de ce petit livre.

En premier lieu, nous avons sérieusement traité la partie mécanique de la parole, convaincu que nous sommes que tous les vices de prononciation viennent non pas de la défectuosité de nos organes, mais de la mauvaise manière de nous en servir. Il était donc nécessaire de nous appesantir sur l'émission des voyelles et l'articulation des consonnes.

Nous avons parlé ensuite des inflexions de la voix par lesquelles nous évitons la monotonie du débit dont le mouvement est mesuré par la nature même de nos pensées, de

l'art de phraser et de l'expression à laquelle on arrive par l'analyse approfondie des morceaux que l'on veut lire.

Nous avons montré enfin que la physionomie et les gestes servent à compléter l'interprétation commencée par la parole.

Il ne reste plus à l'élève qu'à mettre en pratique nos conseils et à acquérir par l'exercice la connaissance d'un art dont l'utilité est reconnue par tous et que tous semblent négliger à plaisir.

E. Mennehand.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR.

Angleterre. — Nous avons parlé des sommes considérables dépensées par le *School Board* de Londres pour le développement de l'instruction primaire. Ces sommes sont surtout employées à l'érection de maisons d'école, qui seront désormais construites sur un plan nouveau dont nous trouvons la description suivante dans un journal anglais :

« L'école de Haverstock Hill, dans le district de Marylebone, offre un spécimen du type adopté par le *School Board* pour ces futures constructions scolaires. Cette école, qui reçoit douze cents élèves, se compose de trois corps de bâtiment. L'un d'eux est consacré aux plus jeunes enfants; un second, comprenant un rez-de-chaussée et un étage, est occupé par la division supérieure ou *senior department;* le troisième appartient à la division moyenne ou *junior department*. C'est ce troisième bâtiment, où six cents élèves peuvent trouver place, qui donne à l'édifice scolaire son caractère distinctif. Il consiste en une grande halle placée au centre, et autour de laquelle se trouvent dix à douze salles de classe, pouvant contenir chacune soixante enfants. Chacune de ces salles de classe communique avec la halle centrale par une porte qui forme l'entrée unique pour les maîtres et les élèves; mais elles communiquent en outre entre elles par des portes plus petites, qui permettent à l'instituteur-chef de passer d'une classe dans l'autre pour faire sa ronde. L'usage de la halle est réservé pour les occasions où l'école tout entière doit être réunie... Nul doute que l'école de Haverstock Hill ne

soit le bâtiment scolaire de l'avenir, tant pour Londres que pour d'autres villes de l'Angleterre. L'école de la rue Ben Jonson vient d'être construite sur le même plan, et le *School Board*, dit-on, va faire bâtir encore une douzaine de maisons d'école du même type. »

Nous trouvons dans un rapport officiel quelques détails statistiques sur l'état actuel des écoles de réforme pour les enfants vicieux en Irlande. Ces écoles sont de deux catégories, distinguées par les noms de *Reformatories* et de *Industrial Schools*. Les *Reformatories* sont au nombre de dix, cinq pour les garçons et cinq pour les filles; sept de ces établissements sur dix appartiennent à la confession catholique; leurs pensionnaires, en 1877, étaient au nombre de 1,077, dont 824 garçons et 253 filles. Quant aux *Industrial Schools*, il y en a 50 : 41 pour les catholiques et 9 pour les protestants : elles contenaient, en 1877, 1,851 garçons et 3,003 filles.

Dans la colonie anglaise de Victoria, en Australie, l'instruction primaire paraît être plus prospère que dans la métropole. Selon le rapport du ministre de l'instruction publique, — car Victoria a un ministre de l'instruction publique, tandis que l'Angleterre n'en a pas encore, — 116,015 enfants y ont fréquenté les écoles primaires publiques en 1877, ce qui constitue un accroissement de 9 0/0 sur les chiffres de l'année précédente. La dépense a été de 94 fr. 65 c. par enfant fréquentant l'école du jour; tandis que durant la même période, cette dépense n'a été, pour les écoles de Londres, que de 65 francs. Les traitements des instituteurs atteignent des chiffres qui paraissent invraisemblables à des lecteurs européens, même en tenant compte de la différence de valeur de l'argent; ainsi le rapport cite une école où l'instituteur en chef reçoit 1,085 francs *par*

mois, et l'institutrice qui remplit les fonctions de premier adjoint, 693 francs *par mois*; dans de petites écoles comptant seulement de vingt à trente élèves, l'instituteur reçoit de 275 à 300 francs par mois.

Prusse. — Un instituteur de la Silésie écrit au *Christlicher Schulbote* pour lui exposer la situation précaire du corps enseignant primaire dans cette province. Il établit de la manière suivante le budget des dépenses et des revenus d'un jeune instituteur non marié : « Je suis logé et chauffé gratuitement; je paie 30 marcs (1) par mois pour ma nourriture, 3 marcs pour le blanchissage, 3 marcs pour le service, 1 marc pour l'éclairage, ensemble 37 marcs par mois, ce qui fait un total de 444 marcs pour l'année. A l'instituteur qui reçoit un traitement de 450 marcs, il reste donc 6 marcs pour faire face à toutes les autres dépenses, habillements, impôts, cotisations à la caisse des pensions, etc. »

La Chambre des représentants a fini par s'émouvoir des plaintes qui lui ont été adressées au sujet de l'insuffisance des traitements et des pensions de retraite des instituteurs. Dans sa séance du 15 février, elle a décidé d'inviter le gouvernement à présenter une loi réglant la quotité des suppléments de traitement à accorder aux instituteurs pour ancienneté de service; une autre loi réglant le chiffre des pensions de retraite; et une troisième loi améliorant la position des veuves et des orphelins d'instituteurs. En attendant la présentation de ces lois, la Chambre a voté l'inscription au budget d'une somme de 300,000 marcs pour venir en aide aux instituteurs et institutrices retraités.

---

(1) Un marc vaut 1 fr. 25 c.

Alsace-Lorraine. — Un projet de loi apportant quelques modifications au régime de l'instruction primaire vient d'être présenté à la députation provinciale (*Landesausschuss*). Ce projet transfère à l'État la propriété des écoles normales, dont il aura, en conséquence, à supporter seul les frais d'entretien : ces dépenses étaient auparavant à la charge des districts (*Bezirke*). Par contre, la construction et l'entretien des maisons d'école, ainsi que l'achat du mobilier scolaire, sont mis à la charge directe des communes, qui ne pourront plus appliquer à ce genre de dépenses les ressources prévues par la loi du 15 mars 1850, celles-ci devant être exclusivement consacrées aux dépenses courantes, et en première ligne au paiement du traitement des instituteurs.

Autriche. — Nous trouvons dans le numéro de février de la revue mensuelle *Pædagogium*, dirigée par M. le Dr Dittes, une intéressante étude sur « les écoles au point de vue du caractère confessionnel. » L'auteur, M. Th. Vernaleken, y donne des détails instructifs sur l'état des choses en Allemagne et en Autriche. Mais nous devons relever, dans cet article, une méprise que M. Vernaleken commet à l'égard de la France. Il dit que « le dernier rapport de M. Bardoux, ministre de l'instruction publique, a mis en lumière ce fait remarquable, que sur 71,547 écoles primaires existant en France, on en compte 51,657 *n'ayant pas le caractère confessionnel.* » L'erreur de M. Vernaleken vient de ce qu'il a pris — et il n'est pas le premier qui ait fait cette confusion — les écoles *laïques* pour des écoles *non confessionnelles.* Ce qui distingue en France l'école dite *laïque*, de l'école *congréganiste*, c'est simplement le fait que l'instituteur, au lieu d'appartenir à une congrégation religieuse, est un

laïque ; mais les écoles primaires de France, tant laïques que congréganistes, sont restées jusqu'à présent des écoles *confessionnelles*, sauf un très-petit nombre d'exceptions.

Suisse. — La ville de Zurich a publié récemment son premier rapport annuel sur l'état de ses écoles. Ce rapport embrasse l'exercice 1877-1878 et la période décennale antérieure, de 1866 à 1876. Nous lui empruntons les renseignements suivants :

La ville de Zurich (21,000 habitants), a compté en 1878 dans ses écoles primaires 2,030 élèves, et dans ses écoles secondaires 470 élèves. Le personnel enseignant se compose de 44 maîtres primaires (36 instituteurs, 8 institutrices), 15 maîtres secondaires, et 27 maîtres et maîtresses spéciaux ou adjoints. La rétribution scolaire a été abolie en 1870 dans les écoles primaires, en 1873 dans les écoles secondaires. La taxe scolaire levée par la commune pour l'entretien de ses écoles produit annuellement environ 300,000 francs ; l'État accorde une subvention annuelle de 40,000 francs. Les fournitures scolaires sont payées par les élèves (sauf le cas d'indigence), mais c'est la commune qui les leur livre, et par ce moyen elle leur fait réaliser, relativement aux prix de détail du commerce, une économie de 48 0/0 sur les cahiers, plumes, etc. ; de 27 0/0 sur le matériel de dessin, et de 10 0/0 sur les fournitures pour travaux d'aiguille.

Le total des traitements payés au corps enseignant primaire s'élève à 114,000 francs ; ceux du corps enseignant secondaire (y compris les maîtres de l'école *réale*) forment un total de 66,000 francs.

La *Pædagogische Zeitung* calcule que si la ville de Berlin faisait pour ses écoles, à proportion de sa population, des

dépenses égales à celles que s'impose la petite ville de Zurich, son budget scolaire devrait s'élever à 25 millions de francs.

Espagne. — Le nouveau projet de loi sur l'instruction publique, discuté dans le courant de l'année dernière à la Chambre des députés et au Sénat, n'a pas encore été définitivement adopté. Nous nous en occuperons lorsque la reprise des débats sur cette importante question nous en fournira l'occasion.

Dans une carte de l'instruction publique en Europe, dressée par M. Manier, et qui a figuré à l'Exposition universelle de Paris, l'Espagne se trouvait, par la proportion considérable de ses illettrés, placée au dernier rang des nations européennes. La susceptibilité nationale s'est émue d'un pareil résultat, et l'exactitude des conclusions de M. Manier a été vivement contestée. M. Vallin, directeur de l'Institut Cisneros, à Madrid, a entrepris à son tour de dresser une carte scolaire qui, reposant sur des bases différentes, assigne à l'Espagne un rang plus honorable. Il a réussi, et dans le tableau comparatif qui résume sa carte, l'Espagne prend place immédiatement après la Hollande, avant l'Angleterre, l'Autriche, l'Italie et le Portugal.

Nous donnons ci-contre, tel que nous le trouvons dans le *Magisterio español*, le tableau contenant les chiffres empruntés à la carte de M. Vallin. Les divers pays de l'Europe y sont répartis en quatre catégories, comme suit :

1re *catégorie.* — Pays très-avancés, où l'instruction populaire est presque générale ;

2e *catégorie.* — Pays assez avancés, où, malgré les progrès de l'instruction, une partie de la population ne sait ni lire ni écrire ;

Tableau comparatif de l'instruction publique en Europe (octobre 1878).

	PAYS	POPULATION	NOMBRE D'ÉCOLES	NOMBRE D'ÉLÈVES	NOMBRE d'habitants par école	NOMBRE d'habitants par élève.	NOMBRE moyen d'élèves par école	CHIFFRE MOYEN exprimé en francs, des dépenses scolaires par tête d'habitant
1re CATÉGORIE	Suisse	2 759 854	7 000	420 000	394	6,57	60	3,15
	Allemagne	42 727 360	60 000	6 010 150	712	7,12	100	3,25
	Suède	4 429 713	8 770	615 135	505	7,20	70	2,40
	Danemark	1 903 000	2 909	259 508	654	7,33	89	2,80
	France	36 905 788	71 289	4 725 000	517	7,81	66	1,60
2e CATÉGORIE	Belgique	5 403 000	8 246	669 192	655	8,07	81	4,60
	Norwége	1 807 555	6 459	215 391	280	8,40	33	2,42
	Hollande	3 865 456	3 734	444 707	1 035	8,70	118	4,00
	Espagne	16 800 000	29 038	1 633 288	578	10,28	56	1,55
	Angleterre	33 805 419	58 075	3 000 000	582	11,25	52	2,00
3e CATÉGORIE	Austro-Hongrie	37 350 000	29 267	3 044 996	1 275	12,25	104	1,85
	Italie	27 769 475	47 411	1 931 617	585	14,50	40	0,96
	Grèce	1 457 894	1 373	93 000	1 069	15,68	68	1,37
	Portugal	4 047 110	4 513	198 131	896	20,40	44	0,50
4e CATÉGORIE	Russie	73 643 627	32 000	1 130 000	2 300	65,00	36	0,33
	Turquie	»	»	»	»	»	»	»

3e catégorie. — Pays arriérés, où la majeure partie de la population ne sait ni lire ni écrire;

4e catégorie. — Pays très-arriérés, où la presque totalité de la population ne sait ni lire ni écrire.

Erratum. — Dans l'article que nous avons publié sur la nouvelle loi scolaire des Pays-Bas (numéro de février), le lecteur voudra bien corriger une erreur typographique d'où résulte un contre-sens. Page 156, lignes 9 et 10, au lieu de « écoles libres *sans* caractère confessionnel », il faut lire: « écoles libres *d'un* caractère confessionnel ».

LE JARDIN DE L'INSTITUTEUR

(Suite.) (1)

La bonne graine de *mâche* est la première mûre. On la laisse tomber sur la terre; on la ramasse avec un balai et on la jette dans un vase plein d'eau. La terre va au fond, la graine surnage; on s'en empare, on la lave et on la fait sécher. On peut encore secouer les tiges de mâche sur du papier ou sur un linge. La graine de mâche de l'année lève mal; celle de deux ou trois ans est préférable.

Les racines de *navet* destinées à servir de porte-graines ne se conservent pas toujours aisément. Les cultivateurs des Flandres les enterrent dans des rigoles de 50 centimètres de profondeur comme ils font pour les carottes. Le printemps venu, ils les déterrent et les transplantent.

La graine d'*oignon* se fait aisément. Aussitôt que les fortes gelées ne sont plus à redouter, on plante au jardin quelques beaux oignons et un tuteur à côté de chacun d'eux. En août ou septembre, les graines mûriront et s'ouvriront. L'instituteur les coupera, les liera en bottes et les mettra sécher à l'ombre.

Même culture pour les porte-graines de *panais* que pour les porte-graines de carottes.

La graine de *poireau* se fait comme celle d'oignon. A la sortie de l'hiver, on prend quelques pieds de poireaux qui ont passé les rigueurs de la saison en place ou en rigole; on les transplante, on met un tuteur à chacun d'eux.

Pour la semence de *pois*, laissez une planche ou une

---

(1) Voir le nº de février 1879.

demi-planche, à laquelle vous ne toucherez pas pour la consommation. Les cosses les plus précoces et les mieux développées seront réservées pour la semence. Vous vous trouverez bien de les écosser de suite pour le semis de l'année suivante, mais si l'on devait attendre deux ans, il vaudrait mieux ne pas écosser.

Le *pourpier* se ressème de lui-même ; cependant il arrive qu'il dégénère vite. Il se maintient mieux, lorsqu'on réserve de beaux pieds dont on récolte la graine sur des feuilles de papier au fur et à mesure de la maturité.

Rien n'empêche l'instituteur de faire sa graine de *gros radis* ou *raiforts* et de *petits radis*. Pour avoir des porte-graines de gros radis, on en sème quelques-uns dans le courant de juin qu'on arrache en octobre, pour les garder en cave dans du sable frais jusqu'à l'approche des gelées. En ce moment on les replante au jardin et on les abrite avec des feuilles sèches contre les grands froids. En juin ou en juillet, la graine mûrit. Avec les petits radis, la graine se fait autrement. On sème des petits radis de bonne heure, à chaude exposition, et dès que les racines sont bien formées et prêtes à entrer dans la consommation, on en transplante un certain nombre à 40 centimètres environ l'une de l'autre. Lorsque la majeure partie des graines sont mûres, on arrache les pieds qu'on expose au soleil contre un mur.

Veut-on de bonnes graines de *salsifis* et de *scorsonères*, arrachez en mars des racines semées au printemps de l'année précédente; choisissez-en qui soient d'une belle venue et replantez-les dans un bon terrain à une vingtaine de centimètres l'une de l'autre. Les aigrettes blanches vous indiqueront la maturité de la semence, que vous récolterez avec la certitude de l'avoir de bonne qualité.

L'instituteur ne prendra sa graine de *tomates* que dans des fruits très-mûrs et provenant de pieds repiqués. En broyant ces tomates dans de l'eau, la graine se séparera de la pulpe et il n'y aura plus qu'à la faire sécher.

IX

ARBORICULTURE FRUITIÈRE.

Dans un jardin bien ordonné, il n'est pas d'usage de mêler les arbres fruitiers aux légumes, attendu qu'ils se font tort. Mais au village on n'y regarde pas de si près et nous mettons presque toujours ensemble les légumes, les arbres et les fleurs.

Il n'est pas nécessaire que l'instituteur ait beaucoup d'arbres fruitiers. S'il y prenait goût plus que de raison et s'il s'attachait à les conduire selon les règles de l'art, afin d'étonner les curieux, la meilleure partie de son temps pourrait y passer et l'école en souffrir. Nous en avons vu des exemples. Un petit nombre de pieds lui suffiront. Ce qu'on lui demande, après tout, ce n'est pas de former des arboriculteurs accomplis, c'est uniquement d'enseigner en quelques leçons, aux enfants de nos campagnes, les notions élémentaires les plus essentielles à connaître.

Qu'il apprenne à ces enfants comment circule la séve, comment il faut planter, tailler, bouturer, marcotter et greffer ; qu'il leur apprenne avec cela à choisir les meilleures variétés dans chaque espèce, à bien conserver les fruits tardifs, nous serons à peu près satisfaits.

Il y a de ces choses-là qu'on peut parfaitement démontrer en parlant ou en écrivant ; mais aussi il en est d'autres tout à fait simples pourtant, que la pratique

seule peut enseigner. Le mieux donc, en pareil cas, est de charger un conférencier de faire quelques leçons au jardin en présence des instituteurs qui, de cette façon, en apprendront plus en une heure qu'un livre en un mois.

Le conférencier praticien montrera l'habillage d'un arbre, la manière de le conduire en cordon, en palmette, en éventail, en pyramide, et aussi les divers moyens de multiplier cet arbre.

Pour ce qui est du rôle de l'écrivain, il se bornera à de rapides et faciles instructions dans le genre de celles qui vont suivre :

VARIÉTÉS A CULTIVER. — Il n'en coûte pas plus de cultiver et de répandre les bonnes variétés de poires que les médiocres et les mauvaises. Les instituteurs sauront donc que les plus recherchées sont les plus précoces et les plus tardives. Parmi les précoces, nous citerons le *beurré Giffard*, le *doyenné de juillet*, le *comte Lelieur*, l'*épargne*, le *William* et le *beurré d'Amanlis*. Parmi les tardives, nous citerons le *beurré Millet*, la *nouvelle Fulvie*, la *Passe-Crassane*, la *Joséphine de Malines*, le *doyenné d'hiver*, *Olivier de Serres* et la *bergamotte Espéren*. Ce n'est pas une raison, bien entendu, pour négliger les excellentes poires qu'on nomme *Louise bonne d'Avranches*, *duchesse*, *doyenné roux*, *beurré gris*, *doyenné du Comice*, *beurré Clairgeau*, *beurré Diel*, etc.

Les instituteurs sauront que les meilleures pommes sont le *calville blanc*, la *reinette de Bourgogne*, la *reinette de Caux*, le *postophe d'hiver*, la *pomme de Benaus*, la *bonne de mai*, la *reinette à la longue queue*, la *court-pendu*, le *petit api*, le *fenouillet anisé* et la *reinette grise d'hiver*.

Les meilleurs abricots sont le *gros saint-Jean*, l'*abricot commun*, l'*abricot royal*, l'*abricot Luizet*, et l'*abricot Jacques*.

Les meilleures pêches de plein-vent sont : la *pêche d'Oullins*, la *pêche rouge vineuse de la Côte-d'Or*, la *pêche Willermoz*, la *pêche mélacoton Crawford* et la *pêche Marcadet*, très-tardive.

Les meilleures prunes sont la *reine-claude dorée*, la *reine-claude verte*, la *prune d'Agen*, la *favorite de Rivers*, le *perdrigon rouge*, la *quetsche d'Italie*, la *tardive musquée*, la *petite mirabelle*, la *prune de Montfort* et la *Sainte-Catherine* pour pruneaux.

Les meilleures cerises sont la *guigne très-précoce* pour bouquets, le *bigarreau gros cœuret*, la *cerise anglaise hâtive*, la *cerise de Palluau*, la *reine-Hortense*, la *Montmorency courte-queue* et la *griotte du nord* très-tardive.

Plantation des arbres. — Les arbres qu'on achète au pépiniériste doivent avoir été déplantés avec soin et n'avoir par conséquent pas de racines trop mutilées. Les plus jeunes sont à préférer ; un simple scion d'un an vaut mieux qu'un sujet de trois ou quatre ans qui d'ordinaire est un rebut de pépinière. Quoi qu'il en soit, le rebut aura plus d'acheteurs que le scion, parce qu'il y a plus d'ignorants que de connaisseurs.

Vous saurez qu'un arbre bien portant, de même qu'un individu en bonne santé, aura la peau claire. Dans les terres légères et suffisamment meubles, vous planterez en novembre ; dans les terres fraîches plus ou moins compactes, vous attendrez le mois de février ou au plus tard celui de mars.

Trois mois avant de planter, vous ouvrirez les trous qui devront avoir un mètre cube. Vous jetterez la bonne

terre du dessus sur un des côtés et la terre du sous-sol à part. Au moment de planter, vous ramenerez la bonne terre au fond du trou de façon à former un monticule sur lequel vous appuierez les racines du jeune arbre que vous recouvrirez de bonne terre. Puis vous achèverez de remplir les trous avec la terre du sous-sol et vous fixerez un tuteur près de l'arbre du côté des vents dominants.

Circulation de la séve. — C'est la séve qui fait l'arbre. Conduire un arbre, c'est gouverner sa séve. Comment la gouvernerez-vous si vous ne savez pas de quelle manière elle circule?

L'instituteur saura donc que la séve est de l'engrais dissous dans l'eau de la terre. Et le sachant, voici l'explication qu'il pourra donner à ses élèves : — une tige d'arbre, ou une branche, ou un rameau, dira-t-il, se compose de plusieurs parties. C'est d'abord l'écorce, que nous voyons et connaissons parfaitement. Sous cette écorce, se trouve une seconde peau qu'on nomme *liber*, parce que vue à la loupe elle est formée de feuillets comme un livre. Sous le liber est le bois blanc ou *aubier*. Sous le bois blanc est le bois plus ou moins dur, c'est-à-dire plus ou moins vieux.

Eh bien, les racines de l'arbre prennent la séve dans le sol par leurs extrémités et l'amènent dans le bois blanc, dont les conduits ou vaisseaux sont ouverts, tandis que dans le bois dur ils sont fermés. La séve passe donc et monte; et de là le nom de séve *montante* qu'on lui a donné. A mesure qu'elle s'élève dans la tige, qu'elle arrive près d'un bourgeon, près d'une branche, près d'un rameau, elle y est attirée, elle y entre, va tout en haut et les

allonge. Une fois montée aux extrémités, la séve sent l'air, lui prend quelque chose, se modifie et descend après cela jusqu'au bout des racines de l'arbre. C'est pourquoi on la nomme séve *descendante*. Vous comprenez que pour descendre elle ne prend pas la route qu'elle a prise pour monter.

Elle prend une seconde voie entre le bois blanc et l'écorce par les feuillets du liber. Et, chemin faisant, il se dépose de cette séve sur le bois blanc de l'année précédente. Elle s'y épaissit, s'y solidifie peu à peu et forme une couche nouvelle de bois blanc. C'est donc la séve descendante qui grossit de dedans en dehors les tiges, les branches, les rameaux, les bourgeons.

Vous voyez d'après cela, qu'il devient aussi commode de gouverner la circulation de la sève dans un arbre que de gouverner la circulation de l'eau dans les rigoles d'une prairie. Seulement, au lieu de faire nos barrages avec de la terre ou des gazons, nous les faisons en entaillant le bois blanc avec notre serpette, tantôt au-dessus d'une branche, tantôt au-dessous, selon que nous voulons jeter de la séve dans cette branche ou l'empêcher d'y arriver.

Il se voit assez souvent que de jeunes arbres poussent péniblement et que leurs tiges ne grossissent pas d'une manière sensible. Cela peut tenir à la dureté et au défaut d'élasticité de l'écorce extérieure. La séve descendante a de la peine à se frayer un passage et moins il en descend moins naturellement il s'élève de séve montante. Que faisons-nous dans ce cas-là ? Nous incisons l'écorce de la tige en deux endroits, de haut en bas, depuis la naissance d'une mère branche jusqu'aux racines ou jusqu'au collet, et la circulation de la séve se rétablit.

Il arrive d'autre part que des arbres vigoureux ne donnent pas de fruits et font perdre patience. Comment s'y prendre pour les dompter? Nous nous disons qu'ils ont trop de vie, qu'ils se portent trop bien. Et alors nous les tourmentons un peu pour ralentir la circulation de la séve. Vers le mois d'août, nous arquons deux ou trois petites branches. L'arbre souffre, la séve se ralentit et la fructification se prépare.

Toute la théorie de la conduite des arbres, de la taille, du greffage, etc., repose sur la connaissance de la circulation de la séve.

Si les arbres qui se dépouillent de leurs feuilles par le sommet sont justement suspects, c'est que la séve est gênée dans son parcours. On en peut dire autant de ceux dont les rameaux se terminent par des bourgeons à fleurs. Si les poiriers à branches écartées, obliques ou horizontales, donnent promptement des fruits et en quantité, c'est parce que la séve y est moins fougueuse que dans les poiriers à branches verticales. Si les chancres sont communs sur les arbres dans le nord et les terrains frais, c'est parce que la séve n'a pas de débouchés suffisants; n'ayant pas d'écoulement, elle croupit et fermente sous l'écorce. Si des arbres se couvrent de fleurs hors de saison, c'est que la longue sécheresse a détruit ou rétréci les vaisseaux. Une forte pluie arrive ensuite; il se forme une séve abondante, mais il en passe si peu, que n'ayant plus la force de faire du bois, elle fait de la fleur.

Insectes utiles et nuisibles. — Quiconque cultive des arbres, des légumes ou des fleurs, est tenu de connaître les insectes utiles et nuisibles de sa localité. Tout insti-

tuteur devrait avoir dans son école une collection de ces insectes épinglés dans une boîte vitrée, classés et numérotés. Il lui suffirait d'en exprimer le désir à ses élèves pour que ceux-ci se missent à la recherche et lui apportassent de nombreux échantillons.

Au village, nous sommes tous intéressés à connaître les divers papillons qui font les maudites chenilles dont nous avons tant à souffrir, tous intéressés à connaître les divers charançons qui attaquent nos arbres fruitiers. Il importe que nous soyons initiés à la manière de vivre de l'eumolpe, de la pyrale de la vigne, du puceron lanigère de nos pommiers, du hanneton, etc.; il est essentiel que nous fassions pleine connaissance avec des insectes amis qui nous rendent journellement des services, comme par exemple la coccinelle ou *bête à bon Dieu*, le carabe doré ou *jardinière*, le nécrophore ou enterreur d'animaux, le staphylin, les ichneumons, les abeilles, les vers-à-soie.

Mais alors même que nous n'aurions aucun intérêt à étudier les mœurs des insectes, la curiosité seule nous y pousserait. On ne saurait voir une magnifique cétoine dans le cœur d'une rose sans demander son nom et des renseignements sur son compte. Le nom du *cerf-volant?* Et celui du *rhinocéros?* Et celui de tant d'autres insectes qui se font remarquer d'une manière quelconque? Et leur façon de vivre à tous? On a besoin de savoir tout cela.

(A suivre.) P. JOIGNEAUX.

Le Gérant responsable : CH. DELAGRAVE.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 4202-9.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LES DOCTRINES PÉDAGOGIQUES DES GRECS.

(*Suite*) (1).

ARISTOTE. — L'ÉDUCATION DANS LA MORALE ET DANS LA POLITIQUE.

Il est regrettable que nous ne possédions pas le traité spécial qu'Aristote avait consacré à l'éducation des enfants. Nous y eussions trouvé peut-être la rigueur d'exposition, la profondeur d'analyse, qui caractérisent ses autres traités, et les anciens nous eussent au moins légué en cette matière une œuvre complète. On a vu qu'il ne faut rien demander de semblable à Platon; et quoique le septième livre des *Lois* soit consacré presque en entier à l'éducation, il est trop court et trop incomplet à beaucoup d'égards, pour qu'on puisse le regarder comme une étude approfondie, facile à isoler du reste. Nous ne trouverons non plus chez Aristote, sur le sujet qui nous occupe, que des idées éparses dans *l'Ethique*, à Nicomaque, et dans *la Politique*, sauf à la fin du septième livre et dans tout le huitième de ce dernier ouvrage. Malheureusement ce huitième livre ne nous est parvenu que mutilé, et il s'interrompt brusquement au milieu d'un examen très-détaillé fait par le

(1) Voir les numéros de janvier et mars 1879.

philosophe des rapports de la musique avec l'éducation. Cependant *la Morale* et *la Politique* nous fournissent assez de documents pour que nous puissions établir avec quelque certitude les principes de la doctrine péripatéticienne en matière de pédagogie.

Avant d'avoir lu ces deux traités, la seule biographie d'Aristote nous ferait préjuger en faveur d'une compétence supérieure à celle de Platon. L'éducation qu'il reçut jusqu'à dix-sept ans de son père Nicomaque, médecin du roi de Macédoine Amyntas II, dut présenter, à cause de la profession même du père, certains caractères spéciaux qui n'échappèrent pas à la sagacité de l'enfant. Des mains de Nicomaque, il passe dans celles de Proxène d'Atarnée, qui continua certainement à l'élever avec sollicitude, puisque Aristote conserva pour lui une grande reconnaissance (1). Il épouse plus tard la fille de son bienfaiteur, le tyran Hermias; il vit avec elle dans une union parfaite (2), il en a plusieurs enfants, et, ce qui montre un goût assez vif pour l'enfance, il adopte encore le fils de son tuteur Proxène. La mort de sa première femme laisse dans ses affections un trop grand vide : il le comble en épousant une de ses esclaves, Herpyllis, dont son testament fait encore mention dans des termes attendris; elle lui donne un nouveau fils, Nicomaque, à qui *la Morale* est adressée. Si Platon connut la jeunesse pour avoir vécu avec elle, lorsqu'il était disciple de Socrate, et lorsqu'il eut fondé lui-même une école de philosophie, il n'eut pas cette connaissance intime qu'on ne peut acquérir qu'autour du foyer domestique, et qui, pour être complète, doit être

(1) Voir le testament d'Aristote, rapporté par Diogène Laërce.
(2) *Ibid.*

accompagnée d'une sympathie profonde, celle du père pour sa famille.

Aussi le législateur de *la République* a-t-il décrété la communauté des femmes et des enfants; dans *les Lois*, où cette monstrueuse utopie a disparu, on ne trouverait pas sur la famille une ligne émue. Ne faut-il pas attribuer aux sentiments de l'époux et du père, autant qu'à la raison du philosophe, cette réfutation du système de Platon que l'on peut lire dans *la Politique*. « Un sentiment général d'affection est pour les cités le plus grand des biens, puisque c'est ce qu'il y a de plus propre à les garantir de la discorde... Or la communauté doit rendre l'affection faible à force d'être délayée; il est impossible qu'un père y dise : mon fils, — ou un fils: mon père. De même qu'en mêlant un peu de miel dans une grande quantité d'eau, l'on obtient un mélange où la saveur douce est insensible, de même ce qu'il y a d'individuel dans les rapports que désignent ces noms se dissipe et s'évanouit, parce que le résultat inévitable d'une pareille communauté est d'intéresser extrêmement peu un père à ses fils, des fils à leurs pères, et des frères les uns aux autres. Car il y a deux choses qui contribuent essentiellement à faire naître l'intérêt et l'attachement dans le cœur des hommes, la propriété et l'affection. Or ni l'une ni l'autre ne peuvent exister sous une forme de gouvernement comme celle-là (1) ».

C'est encore la raison qui domine dans ce passage; mais voici ce que pouvait écrire un époux seul, et un époux qui a trouvé dans la famille la source de vives et pures jouissances : « L'affection conjugale est un effet direct de la

(1) *Polit.*, édit. Tauchnitz, p. 32 et 33.

nature humaine; car l'homme est porté par sa nature à vivre avec la femme plus encore qu'à vivre en société politique; d'autant plus que l'existence de la famille est nécessairement antérieure à celle de la cité, et que la propagation des espèces est une loi commune à tous les êtres animés. Mais cette union se borne uniquement à cela dans les autres espèces; au lieu que, chez l'homme, elle a encore pour but de se procurer toutes les choses nécessaires à la vie; car bientôt la tâche se trouve partagée entre les deux membres de l'association, et celle de l'homme est autre que celle de la femme. Aussi se prêtent-ils de mutuels secours, mettant en commun les moyens propres à chacun d'eux. C'est pour cette raison que l'utile et l'agréable semblent plus spécialement unis dans cette espèce d'amitié. Elle peut même être fondée sur la vertu, si le mari et la femme sont dignes d'estime, puisque chacun d'eux a son mérite propre; et ils peuvent trouver la plus douce satisfaction dans un pareil lien. Les enfants contribuent ordinairement à le resserrer encore davantage; et c'est pour cela que les époux qui sont privés de ce bonheur, se désunissent plus promptement; car les enfants sont un bien commun à l'un et à l'autre, et tout ce qui est commun est un moyen d'union (1) ».

Une dernière citation nous montrera dans Aristote le sentiment du père absolument pur de tout égoïsme, puisqu'il n'a pas l'illusion de croire que son attachement est payé de retour, et que s'il attend de ses enfants quelque affection en reconnaissance des bienfaits dont ils ont été comblés, il la croit tardive et la regarde comme nécessairement inférieure à la sienne. «Les parents, dit-il, aiment leurs enfants

(1 *Ethic. Nicomach*, édit. Tauchnitz, p. 182 et 183.

comme une partie d'eux-mêmes, et ceux-ci aiment leurs parents comme tenant d'eux une partie de ce qu'ils sont. Mais les parents connaissent mieux ce qui vient d'eux que les enfants ne savent ce qu'ils tiennent de leurs parents; et il y a un rapprochement naturel plus intime de la part de l'être qui a donné la vie à celui qui l'a reçue, qu'il n'y en a de ce dernier à l'auteur de son existence..... La différence du temps est encore à considérer : car ceux qui ont donné la vie à d'autres êtres les chérissent dès l'instant même de leur naissance; mais ce n'est que lorsqu'ils sont un peu avancés dans la vie, lorsque leur intelligence et leur sensibilité ont acquis un certain développement, que les enfants chérissent les auteurs de leurs jours (1). »

En dehors de sa famille, Aristote a pratiqué lui-même l'art si difficile d'élever l'enfance. En 343, Philippe le chargea de l'éducation d'Alexandre; ce prince avait treize ans, et il resta pendant près de quatre ans confié aux soins du philosophe. L'affection qu'il lui conserva est la meilleure preuve qu'il avait trouvé en lui non-seulement un professeur habile, mais surtout un maître sympathique. Si la lettre de Bossuet au pape Innocent sur les études du dauphin fils de Louis XIV nous présente un vif intérêt, combien nous devons regretter qu'Aristote ne nous ait pas laissé un exposé des méthodes qu'il suivit pour former l'intelligence et le cœur de son illustre élève. Du moins on trouve dans l'histoire des renseignements et des faits qui permettent de conjecturer ce que fut cette éducation : tels sont le culte qu'Alexandre professait pour Homère, le respect qu'il montra dans le sac de Thèbes pour la maison

(1) *Ethic.*, p. 181.

de Pindare, la lettre citée par Plutarque (1), qu'il écrivit à son maître pour lui reprocher d'avoir rendu publiques des doctrines métaphysiques qu'il voulait être le seul à posséder, le don de sommes considérables, dont Athénée fait monter le total à plus de huit cents talents, pour faciliter ses travaux scientifiques, enfin, si l'on en croit une tradition contestée de nos jours, l'envoi continuel, fait du fond de l'Asie par le conquérant d'une foule d'animaux, de plantes, de productions curieuses, et même de documents politiques sur les différentes constitutions des peuples vaincus. Assurément un élève tel qu'Alexandre était l'idéal pour un maître doué de grandes aptitudes pédagogiques et possesseur d'un savoir prodigieux. Mais Aristote avait un sentiment trop juste de la réalité, une connaissance trop exacte de l'esprit humain, pour s'être fait illusion sur la capacité habituelle de cet esprit. Dans tout ce qu'il a dit de l'éducation, il n'a montré pour le commun des hommes aucune des exigences qu'il dut avoir avec raison à l'égard d'un élève tout à fait exceptionnel.

Comme la pédagogie d'Aristote se rattache étroitement à sa conception de la morale et de la politique, il est indispensable d'exposer en quelques mots les principes de cette conception même. Tout ce qu'on entreprend, dit Aristote au commencement de *la Morale*, a un but, qui est, en dernière analyse, le plus grand bien possible de celui qui agit. Toutes les sciences ont donc pour fin dernière un avantage qui doit en résulter. Comme elles sont subordonnées les unes aux autres, en raison de l'importance du but qu'elles se proposent, il doit y en avoir quelqu'une qui est supérieure aux autres, dont le but est le plus im-

(1) *Vie d'Alexandre*, ch. IX.

portant, dont la fin est principale, et telle que les autres ne soient que des moyens d'arriver à celle-là. C'est la politique, qui a pour fin le plus grand bonheur de l'homme individuel et des hommes réunis en société. Qu'est-ce le bonheur? Après la discussion des réponses faites par d'autres à cette question essentielle, Aristote donne la sienne : « Le bonheur consiste dans une activité complète de l'âme qui se conforme à la justice et à la raison; en d'autres termes, le bonheur est la plus grande somme de plaisir qui puisse résulter de l'exercice le plus actif de nos plus nobles facultés. Le plaisir véritable est inséparablement uni à une telle activité; les plaisirs apparents qui ne présentent pas cette condition sont tous faux à certains égards. L'art de pratiquer tout le bien possible et de diriger vers ce but nos sentiments de plaisir ou de peine, c'est la vertu (1). »

Mais la vertu n'est pas un don de nature, sauf pour quelques hommes qui, véritablement favorisés par la fortune, tiennent ce privilége de quelque cause divine. Il ne faut pas trop compter non plus, pour la faire acquérir aux hommes, sur la raison et sur l'instruction; car « il est à craindre qu'elles n'aient pas le même pouvoir sur tous, et peut-être faut-il que l'âme de celui qui doit recevoir leurs préceptes, comme une terre destinée à nourrir la semence qu'on lui confie, ait été formée d'avance, par de bonnes habitudes, à conserver des sentiments d'amour ou d'aversion conformes au bien. En effet, celui qui est soumis à l'empire des passions, ne peut guère entendre ni comprendre les raisons destinées à l'en détourner; et, dans cet état, comment le faire changer de sentiments? Il faut donc

(1) *Ethic.*, p. 27.

d'abord que l'on ait des mœurs appropriées en quelque sorte à la vertu, qu'on ait de l'amour pour ce qui est honnête, de l'aversion pour ce qui est honteux et bas (1). »

Aristote laisse entendre que ces sentiments doivent avoir été conçus sans qu'on en ait eu pour ainsi dire conscience, sous une direction étrangère qui a su diriger habilement vers le bien cette énergie de la sensibilité, indifférente et comme aveugle à l'origine quant au but de son développement. La vertu dépend donc presque entièrement de l'habitude; elle est comme un système d'habitudes bien réglées. « En bâtissant, on devient maçon; en jouant de la lyre, on devient musicien; de même en pratiquant la justice on devient juste, sobre en pratiquant la tempérance, courageux en faisant des actes de courage (2)..... L'habitude de se comporter, les uns d'une manière et les autres d'une autre, dans les mêmes circonstances, fait que les hommes deviennent, les uns sages et modérés, les autres débauchés et emportés. En un mot, c'est de la répétition des mêmes actes que naissent les habitudes; et voilà pourquoi il faut que les actions soient assujetties à un mode déterminé; car de leurs différences naissent les habitudes diverses (3). »

Or qui réglera ce mode ? Le législateur. « Les législateurs, dit Aristote, rendent les citoyens vertueux en leur faisant contracter de bonnes habitudes (4). » Et quel est l'âge de la vie où l'action du législateur se fera le plus aisément sentir ? Évidemment l'enfance, âge où les habitudes ne sont pas encore prises, où le caractère est comme une

---

(1) *Ethic.*, p. 231.
(2) *Ethic.*, p. 25.
(3) *Ethic.*, p. 26.
(4) *Ethic.*, p. 25.

cire molle, capable de contracter toutes les formes. « Ce n'est donc pas une chose indifférente que de s'accoutumer, dès l'âge le plus tendre, à agir de telle ou telle manière; c'est au contraire une chose très-importante, ou plutôt, tout est là (1). »

On voit qu'Aristote a de l'éducation une idée semblable à celle qu'exprimait Platon par la seconde définition que nous avons signalée dans *les Lois*. Du reste, cette définition ne lui a pas échappé, et il la confirme dans le passage suivant de *la Morale* : « On doit considérer surtout comme signe des dispositions le plaisir ou la peine qui se joignent aux actes. Car celui qui s'abstient des plaisirs des sens, et qui trouve à cela de la satisfaction, est véritablement tempérant, au lieu que celui qui ne le fait qu'à regret est porté à la débauche; celui qui se plaît à braver les dangers, ou du moins qui les brave sans peine, est courageux; mais celui qui ne les affronte qu'à regret est timide. En effet, la vertu morale est relative aux plaisirs et aux peines, puisque c'est l'attrait du plaisir qui nous porte aux mauvaises actions, et la crainte de la peine qui nous détourne des bonnes. C'est pour cela qu'il faut, comme dit Platon, avoir été élevé, dès l'âge le plus tendre, de manière à ne trouver du plaisir ou de la peine que dans les choses où on le doit; car c'est là précisément la bonne éducation (2). »

Il est impossible de contester ce que dit Aristote sur l'influence des habitudes et sur la nécessité de les former dans la première enfance. Mais un moderne peut n'être pas d'accord avec lui au sujet du rôle qu'il attribue tout d'abord au législateur. On n'a plus de l'État la conception étroite

(1) *Ethic.*, p. 26.
(2) *Ethic.*, p. 28.

des anciens ; on n'admet pas comme eux le sacrifice de toute liberté individuelle à la prospérité publique, ou plutôt on croit qu'un large exercice de cette liberté y contribue grandement. Il importe certainement à une nation de trouver des jeunes gens robustes pour en faire des soldats, et la bonne constitution des jeunes gens dépend en partie des soins donnés au développement de leur corps pendant l'enfance. Mais aujourd'hui l'État n'intervient point au milieu des familles, afin de leur imposer ces soins : il s'en remet au dévouement des hommes instruits pour répandre dans le public des idées justes sur l'hygiène, à l'intelligence des parents pour les comprendre, à leur affection pour les mettre en pratique. Il peut constater chaque jour les progrès réalisés par cette science, sans se faire illusion toutefois sur ce qu'il existe encore à cet égard de préjugés absurdes, de négligence, et même de mauvaise volonté. Mais s'il essayait d'intervenir à chaque moment de la vie domestique pour faire triompher ce qu'il croit être, et ce qui est en effet le bien, cette immixtion perpétuelle dans les détails de la vie privée semblerait à tous un insupportable despotisme. Encore, à la rigueur, pourrait-on le supporter pour ce qui regarde les prescriptions de l'hygiène : car l'hygiène est une science, et ses lois sont à peu près universellement admises. Mais pour ce qui touche à la morale, comment admettre la prétention de l'État à former le caractère, les habitudes, les sentiments de l'enfance, d'après un système préconçu, qui peut changer avec le gouvernement lui-même? Bien des gens s'insurgent à notre époque contre la tyrannie des programmes d'enseignement imposés par l'État dans les écoles qu'il entretient, tyrannie qui arrête, dit-on, l'initiative des maîtres, et qui ne procure même pas aux enfants l'avantage de la stabilité des métho-

des, puisqu'on a vu les programmes changer avec les gouvernements qui en disposent. Que serait-ce, si ces programmes étendaient leurs exigences à l'éducation du caractère, et si l'enfant se trouvait dès sa naissance leur justiciable?

Aristote ne songe pas plus que ses prédécesseurs au droit du père en face de l'État, droit qui nous semble aujourd'hui sacré, et auquel on craint de porter atteinte même pour imposer à tous les enfants l'instruction obligatoire; à ses yeux la vertu elle-même est obligatoire. « Comme il y a, dit-il, un but unique, une fin qui est la même pour toute société civile, il s'ensuit que l'éducation doit être une, et la même pour tous les membres de la société, et que la direction en doit être commune, et non pas abandonnée à chaque particulier..... Il est donc évident que c'est au législateur à régler cet objet, et qu'il doit le régler pour tous les citoyens (1). »

Aussi bien que Xénophon et Platon, il se reporte à l'inévitable législation de Lycurgue : « Sous ce rapport, du moins, on peut approuver les Lacédémoniens qui ont voulu que l'éducation fût la même pour tous (2); » et il en soutient le principe par une raison nouvelle. Quand même on reconnaîtrait dans le père assez de raison et d'habileté pour diriger l'éducation des enfants, on ne devrait cependant pas la lui confier, parce qu'il lui manque l'autorité. « S'il faut que l'homme destiné à devenir vertueux ait été élevé sagement, et qu'il ait contracté de bonnes habitudes; s'il doit de plus continuer à mener une vie sage et réglée, sans jamais se permettre, à dessein ou malgré lui, aucune action répréhen-

---

(1) *Polit* p 256.
(2) *Ibid.*

sible, cela ne peut se faire qu'autant que sa conduite sera assujettie à un certain ordre conforme à la raison et appuyé de la force convenable. Or, l'autorité paternelle n'a point cette force irrésistible qui ressemble à la nécessité; il n'y a que la loi qui soit revêtue de cette puissance coercitive, puisque en général on hait ceux qui s'opposent à nos désirs, même quand ils ont de justes motifs pour le faire; au lieu que la loi n'excite aucun sentiment de haine, en prescrivant ce qui est honnête et sage (1). »

Quelques lignes plus bas, il est vrai, le philosophe se réfute presque lui-même. Que faire, se demande-t-il, si une législation analogue à celle de Lacédémone manque à la cité? Il faut alors que chaque père la remplace pour son compte dans sa famille. Et maintenant Aristote ne regarde plus cette législation paternelle, si différente de l'autre, comme une sorte de pis-aller; il en parle avec confiance. « De même, dit-il, que dans les républiques, ce sont les institutions légales qui ont une véritable force, dans les familles ce sont les mœurs et les préceptes paternels. Les liens du sang et les bienfaits leur donnent même encore plus d'autorité; car la nature a préparé pour ainsi dire les enfants à chérir la puissance paternelle et à s'y rendre dociles (2). » Il va même jusqu'à signaler les inconvénients d'une éducation réglée par les lois de l'État, et les avantages de celle qu'on reçoit en particulier: l'une est trop générale, eu égard aux différences individuelles que présentent les esprits et les caractères; elle ressemble à la médecine quand celle-ci prescrit d'après des règles générales, sans tenir compte des dispositions spéciales à chaque tempérament; l'autre au contraire s'applique mieux au caractère particu-

(1) *Ethic.*, p. 232.
(2) *Ethic.*, p. 233.

lier de chaque individu (1). Aristote voit fort bien qu'en pédagogie, comme en politique et en médecine, l'habileté parfaite consiste dans l'application simultanée de règles communes et de procédés particuliers. Par une heureuse contradiction, il reconnaît donc implicitement, à côté du droit de l'État, le droit de la famille et du maître.

Mais il est temps de sortir des considérations préliminaires. Ce qui nous intéresse le plus, c'est de connaître dans le détail la méthode pédagogique recommandée par Aristote. On la trouve, comme nous l'avons dit, à la fin du septième et dans tout le huitième livre, malheureusement incomplet, de *la Politique*. L'auteur vient d'instituer une république parfaite, d'après les principes qu'il a posés. Il a fixé le nombre de ses citoyens, qui sera suffisant pour qu'elle puisse pourvoir abondamment à ses besoins; il lui a donné un territoire fertile, facile à défendre, une ville capitale favorablement située pour le commerce maritime et pour toutes les communications qu'elle doit entretenir avec ses voisins, sans qu'elle devienne toutefois un vaste marché où afflueraient les étrangers, parce que l'avidité du gain, l'amour du luxe, la variété des mœurs auraient une influence funeste sur la constitution. Il a réparti entre les citoyens les différentes fonctions : la défense de l'État, la délibération sur les intérêts publics, la justice appartiendront à tous, mais à des âges différents; les jeunes gens seront guerriers, les hommes mûrs magistrats, les vieillards prêtres. Il a exclu du droit de cité ceux qui ne possèdent pas de propriétés immobilières, les mercenaires et les artisans.

Mais cette république ne sera vertueuse, c'est-à-dire heureuse, qu'autant que les citoyens qui ont part au gouverne-

---

(1) *Ethic.*, p. 233.

ment, seront eux-mêmes vertueux ; et dans le système adopté par Aristote, presque tous les citoyens ont part au gouvernement. Or trois choses contribuent à rendre les hommes vertueux : la nature, l'habitude et la raison. Il faut qu'il y ait entre ces trois éléments une constante harmonie. On cultivera donc soigneusement la raison des citoyens, en surveillant les conditions de leur naissance et la formation de leurs habitudes.

L'éducation de l'enfant commence avant qu'il soit né, avant même qu'il soit conçu. Elle se divise en trois périodes, répondant à la double nature de l'homme, qui est à la fois corps et âme, et à la double faculté de l'âme, qui possède à la fois la sensibilité et l'intelligence. « L'homme étant composé de deux parties, l'âme et le corps, nous observons que l'âme comprend pareillement deux parties, celle qui possède la raison, et celle qui en est privée, et que chacune de ces deux parties a ses dispositions ou manières d'être, l'une l'appétit, l'autre l'intelligence. Mais comme, dans l'ordre de la génération, le corps est avant l'âme, ainsi la partie irraisonnable est avant la partie raisonnable. Cela est d'ailleurs évident : car la colère, la volonté, les désirs se manifestent chez les enfants dès les premiers moments de leur existence; tandis que le raisonnement et l'intelligence ne se montrent qu'à la suite d'un certain développement. Voilà pourquoi le corps doit nécessairement être, avant l'âme, l'objet des premiers soins; et ensuite, la partie de l'âme qui est le siége des désirs, en ayant toutefois en vue l'intelligence, dans les soins que l'on donne à cette partie, et l'âme, dans ceux que l'on donne au corps (1). » Cette division s'accorde avec celle que nous

---

(1) *Polit.*, p. 249.

avons admise dans notre introduction; elle est indiscutable, parce qu'elle repose sur la nature. De plus Aristote marque bien, dans les dernières lignes du passage que nous venons de citer, quelle doit être la tendance générale de l'œuvre pédagogique: c'est, pour ainsi dire, une ascension qui part des bas-fonds de la nature humaine pour s'élever jusqu'au sommet, qu'il ne faut jamais perdre de vue.

Le tempérament de l'enfant est déterminé par celui des parents qui le mettent au monde, et par les conditions dans lesquelles s'est produite la génération même. « Si c'est au législateur à pourvoir, dès le principe, à ce que les enfants apportent en naissant des corps parfaitement bien disposés, il faut d'abord qu'il donne son attention aux mariages, qu'il détermine quand il convient d'autoriser les citoyens à contracter ce lien, et quelles qualités chacun des deux époux doit y apporter... Il y a de l'inconvénient à ce que l'âge des pères soit trop avancé par rapport à celui des enfants, qui ne sont pas encore à même de se rendre utiles à leurs pères, lorsque ceux-ci sont très-vieux, et qui, par la même raison, ne peuvent trouver en eux des défenseurs et des soutiens. Il ne faut pas non plus que l'âge des pères soit trop rapproché de celui des enfants. En effet, une trop grande proximité d'âge est propre à diminuer le respect que les enfants doivent à leurs parents, et l'administration domestique donne lieu à plus de plaintes réciproques. Enfin, cette attention a pour but de donner aux enfants une constitution physique plus appropriée aux vues du législateur (1). » L'autorité d'Aristote est assez grande en ces matières; car nous savons que fils d'un médecin célèbre, il fut lui-même profondément versé dans les connaissances

(1) *Polit.*, p 249 et 250.

médicales de son époque, que la nôtre n'a guère dépassée pour tout ce qui tient aux règles d'hygiène dictées par le bon sens et la simple observation. Comme nos médecins, il condamne les unions précoces et les unions tardives; il fixe avec raison à dix-huit ans l'âge du mariage pour les femmes; en le reculant jusqu'à trente-sept pour les hommes (1), il se montre plus scrupuleux qu'on ne l'est aujourd'hui. Il souhaite pour les deux sexes une constitution moyenne, ni trop forte ni trop délicate. Enfin il prescrit pendant la grossesse une nourriture substantielle, l'activité modérée du corps, la tranquillité de l'âme (2).

Aristote admet avec Platon et toute l'antiquité la coutume d'exposer les nouveau-nés quand ils apportent quelque difformité ou imperfection corporelle; il la recommande même et veut qu'elle soit l'objet d'une loi. C'est à ses yeux un excellent moyen, non-seulement d'épargner à la république les charges d'une éducation improductive, mais encore d'obvier à l'inconvénient d'une population trop nombreuse. Car, bien longtemps avant Malthus, Aristote a professé une opinion tout à fait semblable à celle du célèbre économiste, et conseillé les mêmes précautions que lui (3). Il a été, ce que n'aurait jamais osé faire un moderne, jusqu'à prescrire la coupable pratique de l'avortement, qu'il trouve parfaitement légitime; « car, dit-il, c'est sur la condition d'avoir le sentiment et la vie qu'est fondée la distinction entre ce qui est criminel et ce qui ne l'est pas (4). » Il est inutile de réfuter ici une pareille théorie. L'opposition complète de notre

---

(1) *Polit.*, p. 250.
(2) *Polit.*, p. 251.
(3) *Polit.*, p. 252.
(4) *Ibid.*

sentiment avec celui de l'antiquité sur ces deux points, l'exposition des nouveau-nés et l'avortement, montre assez quels progrès la morale peut accomplir à travers les siècles.

Aussitôt que les enfants sont nés, il faut songer à les nourrir. La qualité des aliments qu'on leur donne produit de grandes différences dans la vigueur de leurs corps. La nature indique elle-même le lait; Aristote est d'avis, comme Hippocrate (1), qu'on y joigne le vin très-étendu d'eau. Il est à ses yeux fort important de leur laisser la liberté de tous les mouvements qu'ils peuvent faire dans les premiers temps de leur vie. « Mais, ajoute-t-il sans autre réflexion, pour empêcher que leurs membres encore tendres ne contractent quelque difformité, il y a des peuples chez lesquels on se sert de certaines machines qui sont destinées à conserver au corps une attitude régulière (2). » L'habitude anglaise de soumettre les enfants au régime de l'eau froide (3) n'est pas une invention de ce peuple, puisqu'elle est déjà recommandée par Aristote, qui lui-même constate que chez plusieurs nations barbares on a coutume de plonger les enfants, aussitôt après leur naissance, dans quelque rivière dont les eaux sont froides. C'est donc à l'antiquité la plus reculée qu'il faut faire remonter l'origine de l'hydrothérapie, cette médication si fort en honneur aujourd'hui, dont l'inventeur, Priesnitz, et ceux qui l'ont suivi, n'ont fait que profiter habilement, en faisant beaucoup de bruit autour d'elle, d'une idée presque aussi vieille que le monde.

---

(1) *De aer., loc. et aq.*, 56.

(2) *Polit.*, p. 253.

(3) Voir Locke, *Educ. des enfants*, ch. Ier.

Jusqu'à l'âge de cinq ans, Aristote interdit d'appliquer les enfants à aucune sorte d'instruction, à aucun travail obligé, pour ne pas arrêter leur croissance (1). Cette prescription, en lui enlevant ce qu'elle a de trop absolu, est fort raisonnable, car l'intelligence des jeunes enfants, abandonnée à elle-même, est, comme nous l'avons dit, loin de rester inactive; elle acquiert alors, sans effort apparent, une prodigieuse quantité de connaissances. Mais le travail du cerveau, pour n'être pas visible, n'en est pas moins considérable, et il serait imprudent de l'augmenter encore; on troublerait ainsi l'équilibre que la nature maintient dans le développement simultané de tous les organes. L'étude proprement dite, c'est-à-dire l'effort volontaire de l'homme pour acquérir les connaissances que la nature lui refuse, ne doit intervenir que lorsqu'il a épuisé les autres. Aussi doit-on garder une juste mesure dans ces leçons de choses qui sont depuis longtemps en usage dans les écoles de l'Allemagne et des États-Unis. On risque de mettre la confusion dans l'esprit de l'enfant et de le fatiguer, lorsqu'on veut avant l'heure y faire entrer, même par les procédés les plus familiers, les notions les plus simples des sciences et des arts industriels. Nous aimerions mieux entreprendre de former une intelligence de cinq ans tout à fait inculte, mais logée dans un corps sain, qu'une intelligence soumise aux procédés décevants d'une culture prématurée qui a contrarié, par réaction, le développement naturel du corps aussi bien que celui de l'esprit. Cependant il n'est pas absolument nécessaire que l'on assiste en spectateur passif à la première évolution mentale; mais on ne doit y intervenir qu'avec

---

(1) *Polit.*, p. 253.

une grande réserve, sans oublier que l'homme se compose, comme le dit Aristote, d'un double élément, dont le premier, le corps, réclame notre attention avant l'autre.

C'est le corps dont il faut surtout provoquer le mouvement par de petits exercices, par les jeux qui plaisent à l'enfance. Laissez même l'enfant pleurer et crier : il y a là encore un mouvement salutaire. « Ceux qui, dans leur système de législation, dit Aristote faisant allusion à un passage de Platon, prétendent interdire aux enfants les cris et les pleurs, ont tort; cela sert à leur développement, et c'est en quelque sorte une manière d'exercer leurs organes; car l'action de contenir l'air dans la poitrine donne des forces pour supporter la fatigue, et c'est ce qui arrive aux enfants quand ils crient (1). »

L'éducation du premier âge, dont l'auteur de *la Politique* trace les règles d'une manière encore bien incomplète, se donne nécessairement, à son avis, dans la maison paternelle (2); le philosophe qui connut par expérience les affections de la famille et qui éleva lui-même la sienne, ne pouvait, comme l'a fait son maître, condamner les enfants dès leur naissance à la vie commune de ce que Platon appelle le bercail. Mais nous avons vu aussi qu'il était trop imbu des préjugés de son temps pour refuser à l'État tout droit d'intervention dans la vie domestique. Quoiqu'il ne s'explique pas à cet égard avec une netteté parfaite, il indique assez clairement que les enfants, en grandissant près du foyer, n'échapperont pas à l'inspection des pédonomes. Ces magistrats surveilleront avec soin les conversations et les fables qu'on leur fera entendre, ainsi que

---

(1) *Polit.*, p. 254.

(2) *Ibid.*

l'emploi de leurs moments de récréation et du reste de leur temps, et empêcheront qu'ils ne soient trop souvent avec les esclaves, parce que cette compagnie est dangereuse pour les mœurs d'un homme libre. (1).

Aristote ne se contente pas de recommander aux parents une extrême réserve dans leurs propos et dans leurs actes en présence des enfants : il la leur fait imposer par le législateur, et il veut que l'on punisse par un blâme public, ou par une peine plus sévère encore, si c'est un homme avancé en âge, celui qui aura enfreint la loi portée à ce sujet (2). Cependant, en dehors de ces propos et de ces actes, la vie des anciens présentait aux yeux des enfants bien des spectacles dangereux. Les représentations obscènes de la peinture et de la sculpture ne manquaient ni dans les maisons particulières, ni dans les rues. Aristophane faisait jouer par les acteurs sur le théâtre de Dionysos des scènes d'une impudeur qui nous révolte, et que notre civilisation n'admettrait plus dans toute leur crudité. Il y avait des temples consacrés à des divinités infâmes, auxquelles la loi elle-même attribuait un culte. Le législateur, il est vrai, interdisait aux enfants d'y pénétrer, et n'autorisait, dit Aristote, « que les hommes d'un âge plus avancé à faire des sacrifices à ces dieux, soit pour eux-mêmes, soit pour leurs enfants et leurs femmes (3). » Notre auteur veut qu'il défende aussi aux jeunes gens d'assister aux représentations des ïambes et des comédies avant qu'ils aient atteint l'âge où ils pourront être admis aux festins des hommes et faire usage de vin pur; car alors leur éducation les aura rendus moins susceptibles de ressentir les mauvais effets de cette sorte de

(1) *Polit.*, p. 254.
(2) *Ibid.*
(3) *Ibid.*

spectacles. « Le comédien Théodore avait raison de dire qu'il ne consentirait jamais qu'un acteur, même le plus médiocre, parût avant lui sur la scène, parce que les spectateurs se familiarisent avec la manière de jouer et de déclamer qu'ils ont d'abord entendue. Or la même chose a lieu dans les relations que les hommes ont entre eux : les premières impressions sont toujours celles qui ont pour nous le plus d'attrait. Voilà pourquoi il faut rendre étrangères aux jeunes gens toutes les choses viles et méprisables, celles qui sont propres à inspirer le vice et la grossièreté (1). »

Malgré les excellents conseils que nous avons recueillis jusqu'à présent, Aristote n'a pas, on le voit, traité bien à fond ce sujet si délicat et si complexe de l'éducation physique et morale des premières années. Cependant il n'y reviendra plus guère ; car le huitième livre de *la Politique* est surtout consacré à l'instruction que doivent recevoir ceux qui sont entrés dans la seconde période de la vie, celle de l'adolescence. La distinction qu'on y trouve dès le début entre les connaissances libérales et celles qui sont indignes d'un homme libre, d'un citoyen, n'a rien qui puisse nous surprendre : nous connaissons les préjugés des anciens contre les professions manuelles, leur mépris de cette position sociale que les économistes modernes ont désignée par le nom un peu barbare de salariat. « Il ne faudra, dit Aristote, communiquer à la jeunesse, parmi les choses utiles, que celles qui ne lui feront pas contracter un genre de vie sordide et mécanique. Or on doit regarder comme appartenant à ce genre tout travail, tout art, toute instruction qui rend le corps, ou l'âme, ou l'intelligence des

(1) *Polit.*, p. 255.

hommes libres incapable d'acquérir la vertu et d'en pratiquer les actes. Voilà pourquoi nous appelons mécaniques les arts qui tendent à altérer les bonnes dispositions du corps, et tous les travaux dont on reçoit un salaire; car ils ne laissent à la pensée ni liberté ni élévation (1). » Les sciences libérales quant à leur objet peuvent elles-mêmes, dans l'opinion d'Aristote, devenir illibérales, si on les étudie avec l'intention de s'en faire un moyen d'existence. Comment le fils du médecin Nicomaque a-t-il pu penser ainsi ? Mais il est probable que les clients de Nicomaque rémunéraient ses soins comme ceux de Cicéron payaient les plaidoiries de leur avocat, et que leur reconnaissance, suivant l'expression d'un savant et spirituel historien du grand orateur latin (2), savait trouver quelque forme ingénieuse qui ne blessât pas les préjugés de l'époque. Il n'appartient pas à notre sujet de démontrer l'absurdité du mépris dans lequel l'antiquité tenait les professions salariées ; si le préjugé n'a pas disparu autant qu'on pourrait le croire dans les opinions et dans les mœurs, du moins la philosophie ne l'avoue plus comme une doctrine, et elle l'a définitivement condamné.

D'après la remarque d'Aristote, les objets que l'on enseignait alors à la jeunesse pouvaient se réduire aux quatre suivants : les lettres, la gymnastique, la musique, et enfin la peinture, que quelques-uns joignaient aux trois autres (3). Térence, imitateur des comiques contemporains d'Aristote, et qui n'a fait souvent que les traduire, nous le confirme dans ces vers de *l'Eunuque* (4) :

---

(1) *Polit.*, p. 257.
(2) Boissier, *Cicéron et ses amis*, p. 87.
(3) *Polit.*, p. 257.
(4) Acte 3, sc. 2.

Fac periclum in litteris,
Fac in palœstra, in musicis : quæ liberum
Scire æquom'st adolescentem, solertem dabo.

Le huitième livre de *la Politique* ne dit à peu près rien de l'enseignement des lettres. Quelques lignes seulement sont accordées à l'art du dessin et de la peinture. « Cet art, dit l'auteur, ne servira pas seulement à garantir de toute méprise dans les acquisitions que l'on fait, et à n'être pas trompé dans les ventes et les achats de mobilier, mais il contribuera surtout à donner un sentiment plus exact de la beauté des corps (1). » On ne trouve plus ici ce vif amour de l'art qui éclate dans Platon, cette intelligence profonde des rapports qui unissent le bien moral à la beauté d'une statue ou d'un tableau, par l'impression salutaire de grâce et d'harmonie que les yeux transmettent à la raison. C'est qu'Aristote n'avait pas les hautes facultés poétiques de son maître : l'Hymne à la vertu n'est que l'inspiration sublime d'un moraliste; nous ne pouvons y voir, comme certains critiques, la révélation d'un nouvel aspect de ce vaste génie. Aristote assurément comprenait les arts, mais surtout en métaphysicien et en analyste; rien ne prouve qu'il eût pour eux la sympathie qui se manifeste en mille endroits des dialogues de Platon.

Pour la gymnastique, il n'avait pas à exciter chez ses contemporains le goût des exercices du corps, ni même à les éclairer beaucoup sur les procédés qui conviennent à cet art. Ils le connaissaient à fond, et l'avaient poussé jusqu'au raffinement. Aristote tend plutôt à leur en défendre l'excès. Ayant particulièrement en vue les Béotiens, qui abusaient de la palestre, il interdit de s'appliquer à donner

(1) *Polit.*, p. 260.

aux jeunes gens une constitution athlétique, parce qu'on dégrade ainsi les formes du corps, et qu'on donne une direction vicieuse à son développement (1). Les Lacédémoniens étaient tombés dans une autre extrémité : à force d'endurcir la jeunesse aux fatigues, pour lui donner un courage indomptable, ils la rendirent féroce. « Or, dans les autres animaux, pas plus que dans l'homme, on ne voit point que le courage soit uni à la férocité ; mais il se trouve plutôt chez ceux qui à des mœurs douces joignent les qualités du lion (2). » Pour s'en tenir à une juste mesure, il ne faut appliquer les enfants qu'à des exercices peu fatigants, leur interdire les travaux excessifs et l'alimentation trop substantielle qui nuisent à leur développement normal, et les font ressembler à ces athlètes proclamés vainqueurs avant l'âge, mais surmenés et frappés d'incapacité pour le reste de la vie.

La musique est une des récréations les plus agréables et les plus propres à délasser l'esprit ; mais elle peut devenir un excellent moyen d'éducation par l'influence qu'elle exerce sur les mœurs. « On produit par le rhythme et par la mélodie des imitations de la colère, de la douceur, du courage et de la tempérance qui ont la plus grande analogie avec la véritable nature de ces passions. Les faits mêmes en sont la preuve, puisque notre âme est modifiée de diverses manières quand nous les entendons. Or, l'habitude d'éprouver de la peine ou du plaisir à l'occasion des choses qui ressemblent à ces affections tient de bien près à la disposition à éprouver de pareils sentiments en face de la réalité même...... Il y a des différences essentielles dans la nature

---

(1) *Polit.*, p. 260.
(2) *Ibid.*

des divers accords, de sorte que ceux qui les entendent sont affectés d'une manière toute différente par chacun d'eux. Il y en a, comme le mode mixolydien, qui disposent à un sentiment de mélancolie et de tristesse concentrée; d'autres inspirent la mollesse et la nonchalance, comme les modes plus relâchés; telle autre harmonie inspire un sentiment de modération et de calme, c'est l'effet que produit le mode Dorien, tandis que le Phrygien excite l'enthousiasme..... Il en est de même pour ce qui concerne les rhythmes : les uns indiquent des mœurs plus calmes, plus paisibles, et les autres plus de trouble et de mobilité dans les habitudes; parmi ceux-ci, les uns marquent des mouvements plus grossiers, les autres des mouvements plus généreux. Il est donc manifeste d'après cela que la musique peut donner aux habitudes de l'âme un caractère déterminé. Si elle peut avoir une telle influence, il est évident aussi qu'il faut y avoir recours et la faire apprendre aux jeunes gens (1). »

Nous avons déjà vu dans Platon la même opinion sur l'influence morale et pédagogique de la musique, et nous croyons que les deux philosophes l'ont un peu exagérée. La musique, il est vrai, était assez intimement mêlée aux actes de la vie des anciens; mais, dans notre société actuelle, c'est de tous les arts celui qui s'est le plus répandu en dehors d'un cercle restreint d'amateurs, et qui a pénétré le plus profondément dans le vulgaire, de sorte qu'on peut dire que nous sommes aussi familiers que les anciens avec lui. Dans toutes les fêtes religieuses de la Grèce, la lyre et la flûte accompagnaient les hymnes chantés en l'honneur des dieux; de nos jours un fidèle qui assiste régulièrement

---

(1) *Polit.*, p. 265 et 266.

aux cérémonies de l'Église, a aussi souvent l'occasion d'entendre des chants sacrés accompagnés par l'orgue, cet instrument si varié et si puissant. Les Argiens allaient combattre au son des flûtes, les Crétois au son de la cithare : mais la musique militaire qui précède nos bataillons en marche fait retentir aux oreilles des soldats des accents aussi entraînants et plus soutenus. Nos chants patriotiques valent bien l'*Io Pœan*, et les *Embateria* de Tyrtée. Nos concours de musique, où affluent les sociétés chorales, les orphéons, les harmonies, tiennent autant de place dans notre vie que les luttes de chant et d'instruments chez les anciens. Les chœurs des tragédies et des comédies qui se faisaient entendre dans l'orchestre du théâtre de Bacchus sont de faibles essais en comparaison de nos opéras.

Or, nous doutons qu'aujourd'hui, en traitant de la pédagogie, aucun auteur songeât à mettre la musique sur le même rang que les lettres, comme moyen d'éducation morale, et consacrât à cet art plusieurs chapitres, ainsi que l'ont fait Platon et Aristote. L'influence de la littérature sur les mœurs est certainement bien plus considérable; et cependant la littérature elle-même, en comparaison des affaires et des plaisirs, n'occupe dans l'existence de la plupart des hommes qu'une place tout à fait secondaire; aussi, peut-on dire que, si elle agit sur les mœurs, les mœurs agissent bien plus puissamment sur elle. Nous ne croyons même pas qu'à l'école son action, en apparence beaucoup plus exclusive et moins contrariée, soit tellement intime; car la majorité des enfants ne voit dans l'étude des lettres qu'une tâche imposée, dont les meilleurs souvent s'acquittent avec conscience, mais sans une sympathie profonde. Leur esprit, aussitôt qu'il échappe

à la direction des maîtres, se porte presque toujours ailleurs, et les leçons héroïques de Corneille, les séductions passionnées de Racine, l'éloquence de Cicéron, le patriotisme de Démosthène, après avoir obtenu un moment leur attention, la cèdent bien vite aux récits des condisciples, aux souvenirs de la famille, aux réalités de la vie pratique; les conversations des écoliers entre eux en sont la meilleure preuve. Toutes ces observations s'appliquent bien mieux encore à la musique: les impressions morales que font naître dans l'âme des enfants les productions de cet art sont variées, comme le dit Aristote, et parfois très-vives, mais aussi très-passagères; pour qu'elles fussent durables, il faudrait que la musique occupât toute leur vie.

On l'a remarqué souvent et avec beaucoup de justesse: l'homme, en présence des œuvres de la littérature et des arts, peut se transformer et revêtir, mais pour quelques instants seulement, un caractère tout à fait différent de celui qu'il a dans la vie réelle. Tel qu'ont profondément ému les plus nobles passions que le poëte a exprimées dans ses vers, le musicien dans ses harmonies, une fois sorti d'un spectacle ou d'une lecture, se laisse presque aussitôt reprendre par des passions tout opposées. Admirer la vertu au théâtre n'est pas toujours une raison pour la pratiquer dans le monde. Cependant il faut reconnaître que le goût des spectacles grossiers et corrompus, de la musique vulgaire et sensuelle, indique de regrettables habitudes morales, s'il ne les produit pas. En somme, l'action est réciproque, quoique inégale de chaque côté. C'est pourquoi cette question de la musique doit occuper la pédagogie, sans réclamer toutefois autant d'attention qu'Aristote lui en accorde.

Notre philosophe se demande s'il faut que les jeunes

gens apprennent la musique en s'exerçant à chanter eux-mêmes et à jouer des instruments. « Il est, dit-il, aisé de voir que, pour acquérir les qualités que donne un art quelconque, il importe beaucoup de le pratiquer; car c'est une chose impossible, ou du moins fort difficile, que d'être bon juge dans cet art quand on ne le pratique pas soi-même (1). » Mais les exercices musicaux ne doivent pas faire contracter aux jeunes gens des goûts qui seraient un obstacle pour les occupations auxquelles ils auraient à se livrer dans la suite, ni donner à leur corps des habitudes qui le rendraient impropre à des travaux plus sérieux. Ils ne chercheront donc en ce genre d'étude « ni à acquérir le degré de talent qui est nécessaire pour figurer dans les concours, ni à exécuter ces tours de force qui étonnent et sont une pure superfluité (2). » Ils n'étudieront que les instruments capables de les rendre auditeurs intelligents. La flûte, en particulier, doit être écartée; elle n'est propre qu'à exciter dans l'âme des sentiments violents (3); elle exige des efforts qui rendent le visage difforme; aussi Minerve, à qui l'invention en est due, la brisa et la rejeta elle-même, (comme Alcibiade le fit plus tard, suivant le le récit de Plutarque); enfin, elle ne contribue en rien à perfectionner l'intelligence ni le cœur, pas plus que ces instruments autrefois en vogue, maintenant dédaignés, les pectides, les barbites, les sambyques, qui réclament une pratique assidue de la main, et ne procurent que des sensations de plaisir assez méprisables (4).

Une lacune, jusqu'à présent irréparable, met fin au der-

---

(1) *Polit.*, p. 266.
(2) *Ibid.*, p. 268.
(3) *Ibid.*
(4) *Ibid.*, p. 269.

nier livre de *la Politique* et à l'enseignement pédagogique d'Aristote, au moment où le philosophe entre dans des détails peu intéressants et assez diffus au sujet des diverses harmonies. Il serait difficile de trouver dans ses autres ouvrages des documents précis, grâce auxquels on pût compléter l'exposition de la doctrine péripatéticienne en ce qui touche l'éducation des enfants. Ce n'est pas sans une certaine déception que nous avons achevé le résumé qu'on vient de lire ; car nous attendions d'Aristote un enseignement plus abondant et plus fructueux. La nécessité de former avec le plus grand soin les habitudes morales dans le premier âge semble le préoccuper avant tout : mais lui devons-nous des conseils pratiques qui puissent nous être d'un secours efficace dans cette partie si délicate de la pédagogie ? Tout ce qui regarde l'instruction est à peine effleuré, à l'exception de la musique, qui prend une place trop considérable, lorsque les lettres n'obtiennent qu'une simple mention. L'impression générale qui résulte pour nous de la lecture attentive de ces pages est qu'Aristote a traité de la pédagogie avec quelque négligence, soit que son esprit ait considéré avec moins d'attention ce côté, plus modeste en apparence, de la morale et de la politique, soit que le temps lui ait manqué pour en faire une étude plus approfondie.

(*A suivre*).

A. MARTIN,
Agrégé des lettres.

UNE PAGE DE PÉDAGOGIE

ROLLIN ET LES PREMIÈRES ÉTUDES DES ENFANTS

Rollin est un des maîtres qui ont le plus aimé les enfants. Pour eux, il a travaillé et il a souffert ; il a donné sa vie et il a été méconnu par un grand nombre de ses contemporains : c'est un de ses titres de gloire.

Nous nous proposons d'exposer ici ce qu'il a tenté, afin de jeter des charmes sur les premières études de l'enfance, tout en développant en elle, dès l'âge le plus tendre, l'intelligence et le cœur. C'est une page de l'histoire de la pédagogie que nous voudrions écrire, un hommage que nous désirons rendre, dans la mesure de nos forces, à un maître vénéré.

Puissent les instituteurs et les institutrices trouver dans cette étude quelques idées utiles !

I

A quel âge doivent commencer les études ?

On se demandait, au XVIIIe siècle : à quel âge peut-on commencer à faire étudier les enfants ? Deux systèmes, qui avaient pour eux une haute antiquité, étaient en présence.

Point d'études avant sept ans, disait l'un. — Et les motifs ? — Dans les premières années, répondait-on, l'esprit manque d'ouverture pour saisir les leçons des maîtres et le corps d'énergie pour supporter un travail sérieux.

L'autre système, laissait jusqu'à trois ans les enfants entre les bras des nourrices, mais en leur faisant un devoir de

réprimer les premières saillies des passions. Ainsi commençait la culture des mœurs. Pourquoi, ajoutait-on, négliger celle de l'esprit?

Dans les écoles les plus célèbres, on discutait ces idées. Les dernières avaient cours parmi les stoïciens. Quintilien et saint Augustin les adoptèrent. Beaucoup d'autres éducateurs s'y sont ralliés. Rollin les adopta (1). Aujourd'hui, les résultats obtenus dans nos *salles d'asile* ne les consacrent-elles pas? Ne trouve-t-on pas dans ces établissements ouverts au premier âge la culture du cœur et celle de l'esprit, quelquefois à un degré qui excite l'étonnement?

Il y a là une question de méthode qui n'échappait pas à Rollin.

II

Direction à suivre avec les enfants.

Rollin veut les enfants dès le premier âge. On croit l'entendre les appeler à lui et le voir les entourer de la sollicitude intelligente dont la Providence avait enrichi son cœur. « Il faut, dit-il, tâcher de ne pas perdre ces premières années (2). » Et il s'arrête à les contempler avec une sorte d'amour, puis à nous montrer les trésors qu'elles portent. « La Providence a mis dans les enfants une grande curiosité pour tout ce qui est nouveau, une facilité merveilleuse à apprendre une infinité de choses dont ils entendent parler, un penchant naturel à imiter les grandes personnes et à se mouler sur leurs exemples et sur leurs discours. En différant la culture de ces jeunes esprits, on renonce à toutes

(1) Rollin, *Traité des Etudes*, t. I, p. 50. Edit. Letronne.
(2) id. id. id. id.

ces heureuses préparations que la nature leur a données en naissant, et, comme la nature ne peut être oisive, on les oblige à tourner vers le mal ces premières dispositions destinées à faciliter le bien. »

Les enfants que Rollin semblait appeler à lui nous arrivent, à nous, tout jeunes, riches des dons précieux dont il regardait le développement comme un devoir et comme une des jouissances les plus douces. Ces enfants ne remplissent pas seulement nos salles d'asile, ils se pressent dans nos écoles, et ils y forment une des divisions les plus intéressantes.

Il s'agit d'établir pour eux des classes spéciales. Gardons la dénomination de *classes enfantines*, car elle nous rappellera sans cesse qu'il faut porter là le cœur et la délicatesse des mères.

Pour les diriger, tout un personnel est pour ainsi dire à créer. A des aptitudes naturelles, il devra joindre une forte éducation pédagogique en rapport nécessaire avec les exigences du premier âge. Les écoles normales auront surtout pour mission de préparer ce personnel. Nous donner des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses qui sachent pour eux-mêmes ne suffit pas ; la science de la transmission des connaissances acquises, l'habitude d'arrêter un regard attentif sur les facultés naissantes de l'enfance, la perspicacité pour les saisir, l'art de les diriger, deviennent indispensables. D'où l'importance croissante des écoles annexes, et des examens *pratiques* appelés à couronner les études et à ouvrir aux jeunes maîtres la carrière de l'enseignement.

Quand Rollin demande les enfants dès le premier âge, voyez comment il entend les diriger.

Il veut qu'au début les exercices « soient un jeu et non

une étude; un amusement et non un travail sérieux (1) ». On racontera aux enfants des histoires agréables, mais courtes et détachées, une page d'histoire sainte par exemple, et l'on placera sous leurs regards, s'il est possible, des gravures qui animeront le récit (2).

Quand on lit ces lignes, ne se croit-on pas transporté dans une des *classes enfantines* de l'Amérique, de la Suisse, de la Belgique, etc., ou dans une de nos *salles d'asile* les meilleures ? Même méthode, même attrait dans l'enseignement. Rollin avait devancé nos procédés. Mais ce n'est pas tout.

En rendant les enfants attentifs, en les intéressant, il veut aussi provoquer leur réflexion. On leur posera, dit-il, des questions à leur portée, et les interrogations seront si bien conduites qu'ils y trouveront les éléments d'une réponse : grande satisfaction pour ces petites intelligences qui s'imagineront tirer de leurs propres fonds les idées produites. Qui ne reconnaît ici le procédé socratique et sa puissance ? Il faut la développer. Écoutez encore Rollin.

Des éloges donnés avec sobriété et sagesse exciteront l'émulation parmi les enfants ; leur curiosité sera constamment éveillée par les réponses toujours bienveillantes, exactes et vraies, faites aux mille questions que tout suggère à cet âge ; on paraîtra parfois aussi vouloir les empêcher d'étudier, et cet innocent artifice ne pourra que stimuler leur ardeur (3). N'y a-t-il pas là plus d'une idée que Frœbel a ingénieusement appliquée ?

Après la part faite à l'intelligence vient celle du cœur.

---

(1) *Traité des Etudes*, t. I, p. 51.
(2) *Ibid.*, t. I, p. 61.
(3) *Ibid.*, t. I, p. 52.

Que l'on se garde bien, recommande Rollin, d'user avec le premier âge, pour le porter au travail, de la contrainte et de la violence, ou de recourir aux punitions ; ce serait exciter en lui des tristesses et un dégoût qui le suivraient longtemps. Mieux vaut jeter des charmes sur le début de ses études, et, comme le recommandaient Horace (1) et Quintilien (2), ne pas hésiter à leur offrir des bonbons et des gâteaux. Saint Jérôme, une des âmes les plus dures pour elles-mêmes qu'ait vues le monde, demande aussi « que l'on excite Pacatule, qui est une petite enfant, à étudier sa leçon, à la réciter d'une voix claire, en lui promettant des friandises, des fleurs, une poupée (3) ». Il n'y a rien pour se montrer expansives, presque faibles en faveur de l'enfance, comme les âmes qui ont toujours sur leur poitrine un poing qui la frappe et la crucifie... Rollin avait des conseils semblables à ceux de ces éducateurs. Et sa pratique donc? Comme on sentait palpiter, sous sa direction, un cœur aussi ferme que tendre ! Qu'il était bien de la famille des Fénelon ! Et qui n'aimerait à contempler à travers les siècles ces grandes et gracieuses figures, souriant à l'enfance avec une sorte de gravité qui la captive, la séduit et l'enchaîne !...

On sait avec quelle sollicitude les directrices de nos asiles suivent les conseils qui précèdent. Il faut qu'ils entrent, comme une source de chaleur et de vie, dans toutes les écoles ouvertes au premier âge. Qu'ils deviennent l'âme de notre direction, qu'ils l'inspirent et qu'ils la soutiennent, les

---

(1) ... Ut pueris olim dant crustula blandi
Doctores, elementa velint ut dicere prima.
(Horat. l. I. *Satir*. I, v. 25.)

(2) *De l'Institution oratoire*, l. I, c. 1, p. 8. édit. Nisard.

(3) *Epist*. c. XXVIII, coll. 1096, édit. Migne.

enfants alors s'appliqueront à l'étude « non par nécessité, mais par inclination », dit saint Jerôme.

Viennent les exercices se rattachant aux diverses parties de nos programmes. Pour eux encore, nous trouvons dans Rollin un guide qu'il ne faut pas quitter.

III.

Les études. — Méthodes.

§ 1. — *Etude de la langue française.* Rollin croyait pouvoir dire : « Il y a peu de personnes qui sachent par principes la langue française... Souvent on en ignore jusqu'aux règles les plus communes : ce qui paraît quelquefois dans les lettres même des plus habiles gens (1). » En est-il autrement maintenant? Nous voudrions pouvoir le croire.

Rollin ajoutait : « Un défaut si ordinaire vient sans doute de l'éducation (2). » Avons-nous une autre cause à signaler? Si non, quels moyens prendre pour donner à notre système d'éducation une marche plus sûre et plus généralement progressive?

Commençons, dit Rollin, « l'Instruction des enfants par les règles de la grammaire française. » Qu'ils apprennent d'abord à connaître les diverses parties du discours : nom, adjectif, verbe, etc., les conjugaisons et les règles les plus communes de la syntaxe.

Puis, qu'on les habitue de bonne heure à se rendre compte de tous les mots qu'ils rencontrent dans leurs

---

(1) *Traité des Etudes*, t. I, p. 109.
(2) *Ibid.*

textes. Rien de plus simple; le faisons-nous toujours? Oui, dans certaines écoles; dans d'autres, rarement.

Attachons-nous donc tous aux bons principes. Que chaque leçon de lecture soit constamment accompagnée d'un exercice grammatical. Aujourd'hui, demain, après-demain, nous apprendrons à reconnaître les lettres qui entrent dans un ou plusieurs mots, les syllabes qu'elles forment, et nous aurons notre petite théorie des voyelles et des consonnes, etc. Elle se trouve bien aux premières pages des grammaires. Mais vous savez si les enfants aiment à faire des efforts de mémoire pour la retenir. Nous passerons ensuite aux diverses espèces de mots que nous leur ferons distinguer : nom, adjectif, verbe, etc. Nous prendrons ce verbe qu'ils conjugueront naturellement : *Je dormais ce matin quand ma bonne mère m'a réveillé; je dormirai cette nuit;* etc. Et ainsi de suite pour les autres verbes dont les enfants trouvent eux-mêmes les temps et les modes, lorsqu'on sait un peu les diriger.

Et maintenant voici dans leurs dictées des mots qui s'appellent des *substantifs, des adjectifs, des pronoms*, etc. Ils sauront bientôt, si nous nous y prêtons, distinguer l'être, l'objet, la qualité que ces mots désignent, ou dont ils tiennent la place.

Ils le feront aussi promptement qu'ils établissent une différence entre le petit *chien blanc* qui joue avec eux et le *vilain* chat *noir qui* croque les *souris*.

Viendra l'orthographe. La grammaire leur présentera toutes les règles possibles, sans oublier les exceptions, qui seront peut-être plus nombreuses. On ne négligera certainement pas d'apprendre les premières. Mais un maître intelligent dira chaque jour, à l'occasion de tous les mots

d'une phrase, le *pourquoi* de leurs désinences orthographiques. Il prendra la formule grammaticale, qu'il fera entrer par l'oreille dans l'intelligence des enfants. La saisir ainsi dans une suite de lectures et de leçons orales, et la retenir leur sera moins pénible que l'apprendre, les yeux fixés sur un livre.

A l'étude du texte succèderont, deux ou trois fois chaque semaine, des dictées dans lesquelles il s'agira d'appliquer les règles étudiées. Ainsi, la formule grammaticale que l'enseignement oral aura jetée dans la mémoire y sera gravée par la réflexion et par une pratique fréquemment renouvelée.

Il y aura toujours, en outre, l'orthographe d'usage. Mais qui lira avec attention n'aura-t-il pas vu bientôt passer sous ses yeux tous les mots de la langue? Et, pourvu qu'il le veuille, n'apprendra-t-il pas, en les regardant de près, comment ils s'écrivent?

L'attention doit être appelée sur un autre point : la ponctuation et l'accentuation. « Rollin veut que de bonne heure on accoutume les enfants à bien distinguer les points, les virgules, les accents et les autres notes grammaticales qui rendent l'écriture correcte, et que l'on commence par leur en expliquer la nature et l'usage (1). » Le fait-on toujours? Est-il rare que l'on attende pour parler de ces questions que l'on soit arrivé à cette page de la grammaire où elles sont exposées? Et, comme cette page n'est pas toujours étudiée, il en résulte que, dans les devoirs écrits, on trouve des dix, quinze lignes sans un signe de ponctuation. Que devait-on faire? Prendre le livre de lecture et expliquer le pourquoi de tel accent ou de telle ponctuation.

---

(1) *Traité des Études*, t. Ier, p. 110.

Mais, ajoute Rollin, il ne faut pas se contenter « dans la lecture que l'on fait des livres français, d'examiner les règles du langage que l'on ne perdra pourtant jamais de vue ». On doit aussi avoir soin « de faire remarquer la propriété, la force, la justesse, la délicatesse des expressions et des tournures ». Il importe d'être encore plus attentif à « la solidité et à la vérité des pensées et des choses ». A tout le reste on préférera « ce qui est capable de former le cœur, ce qui peut inspirer des sentiments de générosité, de désintéressement, d'amour pour le bien public, d'aversion pour l'injustice et la mauvaise foi; en un mot, tout ce qui fait l'honnête homme, et plus encore ce qui fait le vrai chrétien (1). »

A ces considérations générales succède un *Essai sur la manière dont on peut expliquer les auteurs français*. Ce travail est trop long pour trouver place ici (2), mais nous en recommandons la lecture attentive ; c'est un modèle du genre. Après l'avoir étudié, on est porté à dire avec Rollin : « En faisant tous les jours dans la classe une lecture de cette sorte, il est aisé de comprendre jusqu'où irait le progrès au bout de plusieurs années ; quelles connaissances les jeunes gens acquerraient de leur langue, combien ils apprendraient de choses curieuses, soit pour l'histoire, soit pour les coutumes anciennes, quel fonds de morale s'amasserait imperceptiblement dans leur esprit ; de combien d'excellents principes pour la conduite de la vie ils se rempliraient eux-mêmes par les différents traits d'histoire qu'on leur ferait lire et qu'on leur citerait (3). » Qui ne voudrait s'attacher à des procédés

(1) *Traité des Etudes*, t. Ier, p. 115.
(2) *Ibid.*, p. 117.
(3) *Ibid.*, p. 122.

dont la mise en œuvre peut amener de semblables résultats? Ces instructions, du reste, ne sont pas nouvelles pour la plupart des maîtres, et nos bonnes écoles les suivent avec succès.

§ 2. *Enseignement géographique.* — En ce qui le concerne, et sur plus d'un point, nous trouvons encore Rollin en parfaite unité de vue avec la *Pédagogie* moderne. Un de nos géographes les plus autorisés, M. Levasseur, disait récemment : « La vraie méthode géographique emploie deux procédés pédagogiques : Faire voir et faire comprendre. — Faire voir, c'est-à-dire lier étroitement l'enseignement de la géographie à l'usage de la carte... Faire comprendre, c'est-à-dire ne jamais s'adresser à la mémoire seule lorsqu'une description ou une explication peut éveiller l'intelligence et aider à fixer par une idée le nom dans la mémoire (1). » Rollin n'a pas une autre conception. « La géographie, dit-il, est une science des yeux (2). » Son enseignement est inséparable de l'inspection des cartes. Il faut surtout éviter aux enfants l'ennui que leur causerait « une longue file de noms propres. » — « Il est plus utile de les conduire et de les faire voyager sur une carte, sans y remarquer autre chose que quelque particularité amusante qui, étant liée avec la figure du pays, aide la mémoire à en conserver le nom et la situation (3). »

M. Levasseur demande aussi que l'on expose aux regards des enfants des cartes qui, « sous tous les rapports et particulièrement sous le rapport du relief du sol, soient

(1) *Texte-Atlas de la France*, avec les colonies françaises et la Terre-Sainte, chez Delagrave.

(2) *Traité des Etudes*, t. Ier, p. 64.

(3) *Ibid.*, p. 64-65.

une peinture fidèle de la réalité, de manière à laisser dans leur mémoire une impression juste (1). »

N'est-ce pas proscrire, avec raison, ces cartes *plates*, où l'on ne trouve que des noms de communes, sans un détail qui indique le relief du sol, ses richesses agricoles et minérales, les groupes manufacturiers les plus importants qui en transforment les produits, la raison des principales inflexions des cours d'eau qui portent la fécondité dans les vallées? De tout cela rien, et cependant ces détails montreraient les éléments de la fortune du pays que l'on étudie.

Pour rendre l'enseignement géographique intéressant et utile, Rollin procède d'une autre manière. Voyez sa description de l'Arabie. Sans doute, il ne néglige pas le nom des villes les plus importantes. Mais, à côté, voici des souvenirs historiques : la mer Rouge et la délivrance des Hébreux; le Sinaï et le Décalogue; La Mecque et Médine, mais aussi le berceau de Mahomet et le lieu de sa sépulture; les produits du sol, et le café, et l'encens, et les perles et les nacres de l'Arabie (2). Autant de détails qui animent l'enseignement géographique, et, en éveillant l'intelligence, aident, par une description, par une idée, à fixer des noms dans la mémoire.

Enfin, Rollin conseille de faire de la géographie la compagne de l'histoire.

« La manière la plus simple, dit-il, la plus aisée, qui se place le plus facilement dans la mémoire, et qui y fixe le plus nettement les événements historiques, c'est d'être exact à mesure que, dans l'explication d'un auteur, il se

(1) *Texte-Atlas* de la France.

(2) *Traité des Etudes*, t. Ier. p. 65-66.

rencontre une ville, un fleuve, une île, à les montrer sur la carte. En suivant un général d'armée dans ses expéditions, comme un Annibal, un Scipion, un Pompée, un César, un Alexandre, les jeunes gens auront occasion de repasser tous les lieux mémorables de l'univers, et de se graver pour toujours dans l'esprit la suite des faits et la situation des villes (1). »

Encore une recommandation souvent donnée et que les bons maîtres suivent avec succès.

§ 3. *Rendre l'étude agréable.* — Pour que les enfants, les plus jeunes surtout, se prêtent à acquérir ces connaissances et d'autres encore, il faut, en quelque sorte les enlever à eux-mêmes à ce besoin de mouvement, de distraction qui est au fond de leur nature, et concentrer leur esprit sur des idées qui ne peuvent être saisies sans efforts. Et le moyen? C'est de rendre l'étude aimable, de faire de ses débuts comme un jeu. Des maîtres, d'ailleurs méritants, n'y réussissent pas toujours, dit Rollin (2). Les conseils, cependant, ne manquent pas. Résumons ceux que donnent Quintilien, saint Jérôme, Overbecq, Oberlin, Pestalozzi, etc.

Des interrogations fréquentes et des réponses bienveillantes, toujours nettes et précises, aux nombreuses questions des enfants, une large part faite à l'observation (3), à l'enseignement par les yeux, à l'ornementation des classes et aux musées scolaires; une grande variété dans les leçons, et des agréments jetés sur chacune d'elles; un

---

(1) *Traité des Etudes*, t. III, p. 330.

(2) *Ibid.*, p. 250.

(3) C'est la pensée de Pestalozzi : « Pour la première enfance, dit-il, les facultés se réduisent à celles de regarder et de parler. » Pompée, *Etudes sur la vie et les travaux de Pestalozzi*, p. 231.

enseignement progressif qui conduise les petites intelligences du connu à l'inconnu, non pas à travers des abstractions, mais en les plaçant en présence d'idées jeunes, fraîches, toujours intéressantes et à leur portée ; des éloges donnés quand il y a lieu avec cœur et discrétion ; un regard arrêté sur leur caractère et leur humeur pour favoriser, dans leurs développements, les tendances heureuses, et réprimer celles qui ne le seraient pas ; une habile industrie constamment mise en œuvre afin de s'emparer, à leur insu, de leur volonté et de l'attacher comme d'elle-même à l'étude ; voilà ce que recommandent, avec les commençants, et en des pages que l'on ne peut trop méditer, les maîtres les plus versés dans les matières pédagogiques. A qui suit leurs conseils le succès ne peut manquer.

IV

Étude du caractère des Enfants.

Tous les maîtres en pédagogie montrent un autre moyen d'action dans la connaissance du caractère des enfants. Elle est indispensable : appliquer à tous la même direction ; traiter de la même manière les élèves graves, sérieux, vifs et enjoués, les natures molles et pétulantes, c'est se condamner à des efforts stériles.

L'intelligence peu ouverte ne s'étendra pas, et le caractère déformé restera avec ses défauts ; l'esprit lent à marcher s'appesantira davantage encore, et, comme il n'y aura pas eu de frein pour retenir la nature trop vive, elle se jettera dans des emportements qui l'entraîneraient aux abîmes.

Cette connaissance indispensable est des plus difficiles à acquérir.

« L'adresse est de bien étudier d'abord le génie des enfants et leur caractère ; de s'appliquer à connaître leur humeur, leur pente, leurs talents, et surtout de découvrir leurs passions et leurs inclinations dominantes... Or, le moyen de les connaître ainsi, c'est de les mettre, dès l'âge le plus tendre, dans une grande liberté de découvrir leurs inclinations ; de laisser agir leur naturel, pour le mieux discerner ; de compatir à leurs petites infirmités pour leur donner le courage de les laisser voir ; de les observer sans qu'ils s'en aperçoivent, surtout dans le jeu (1), où ils se montrent tels qu'ils sont. Car les enfants sont naturellement simples et ouverts ; mais dès qu'ils se croient observés, ils se ferment, et la gêne les met sur leurs gardes.

» Il n'est pas moins important de distinguer la nature de leurs défauts (2). »

Les uns sont la conséquence de l'âge, de la mauvaise éducation, de l'ignorance, de la séduction, des exemples qui les ont frappés. On peut y apporter remède. D'autres ont des racines dans le caractère naturel de l'esprit et dans la corruption du cœur ; ainsi, la duplicité et le déguisement ; un fonds d'envie et de médisance ; l'amour de la flatterie ; un esprit moqueur, qui s'attaque aux avis les meilleurs et aux choses saintes (3). Rien de difficile comme de traiter ces natures. Il ne faut cependant pas désespérer de les modifier.

On réussira quelque peu avec ces dernières, toujours avec les autres, si l'on peut s'en faire aimer. Qui a l'habitude des âmes sait parfaitement l'influence heureuse qu'il

---

(1) *Mores se inter ludendum simplicius ostendunt.* Quint, l. I, c. 13.

(2) *Traité des Etudes*, t. III, p. 225. Cf. *Conseils aux Institutrices*, p. 24-53. chez Dupont.

(3) *Ibid.*, p. 225, 226.

peut exercer sur elles, quand il lui est donné, souvent après de longs labeurs, quelquefois mal compris d'abord, d'entrer dans leur affection et leur confiance. Un moment vient, comme une récompense, où l'on prend sur elles un ascendant bientôt irrésistible.

Elles se sentent aimées et elles aiment (1). Elles comprennent, même les plus jeunes, que l'on a pour elles ce qu'il y a de plus puissant dans le cœur : la douceur et la patience, la bonté et la tendresse, toutes les délicatesses de la sollicitude maternelle la plus éclairée. Du cœur toujours, mais, a dit un grand Pape (2), rien qui amollisse ; et, ajoute Fénelon, une *bonté* pleine de *fermeté*.

Du reste, une influence purement humaine ne suffit pas. N'oublions jamais l'enseignement que nous donne à tous un des maîtres les plus autorisés de la jeunesse, saint Augustin.

Il avait lu avec une sorte d'entraînement le *Hortensius* de Cicéron. Cet ouvrage avait mis en lui un vif désir de la sagesse et préparé sa conversion. Quel triomphe déjà remporté !

Augustin trouvait cependant qu'il manquait à cet ouvrage la seule puissance capable d'enlever son cœur : le nom de Jésus-Christ. Il le trouva ailleurs et il fut ravi (3).

Que ce nom vénéré sorte de notre cœur pour entrer dans celui de nos enfants ; qu'il y soit porté par cet amour chaleureux qui remue et qui domine partout où il pénètre, et les jeunes âmes seront à nous.

HÉBERT-DUPERRON,
Inspecteur d'Académie.

---

(1) *Si vis amari, ama.* Sénèque.
(2) Saint Grégoire.
(3) Saint Augustin, *Confess.*, l. III, c. 4.

DES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES

AU POINT DE VUE

DE LEUR CONSTRUCTION ET DE LEUR INSTALLATION

I. — État de la question.

Les écoles normales primaires sont des établissements d'instruction publique dans lesquels les jeunes gens, qui se destinent à l'enseignement primaire, reçoivent l'instruction nécessaire à l'exercice des fonctions d'instituteur.

Les écoles normales primaires sont des propriétés départementales; c'est le budget du département dans lequel elles se trouvent qui fournit la plus grande partie des fonds nécessaires à leur construction et à leur entretien. Lorsqu'il s'agit d'une construction neuve, d'une appropriation d'une certaine importance et que les ressources du département sont insuffisantes, l'État supporte une partie des frais en accordant une subvention plus ou moins forte, dont la quotité, très-variable, n'atteint jamais la moitié des dépenses prévues.

Le nombre des écoles normales de construction entièrement neuve a été, dans la période comprise entre 1794 (1) et 1833 (2), presque nul. Depuis cette dernière époque, les écoles normales de garçons se sont multipliées; quant aux écoles normales de filles autorisées par la loi du 15 mars 1850, il n'en existait que neuf en 1870 et on n'en compte encore au-

---

(1) Décret du 9 brumaire an III (30 octobre 1794), relatif à l'établissement des écoles normales.

(2) Loi du 17 juin 1833, art. 11.

jourd'hui que dix-huit, y compris celle de Milianah en Algérie. Un progrès va probablement se manifester grâce au développement de l'enseignement primaire, devenu une des vives préoccupations de nos gouvernants. On a enfin reconnu non-seulement l'utilité, mais encore la nécessité absolue de construire des écoles normales; on a, en même temps, constaté l'insuffisance de celles qui existent aujourd'hui et qui, pour la plupart, ont été installées dans d'anciens bâtiments. « Nous avons, disait M. Jules Simon le 13 octobre 1870, onze départements en France sur quatre-vingt-neuf qui n'ont pas d'école normale primaire. » Pour remédier à cet état de choses, on est sur le point (1) de décider la construction de dix écoles normales de garçons et de soixante-dix écoles normales de filles; c'est une lourde entreprise dans laquelle il ne faut pas se lancer à la légère, de crainte que le zèle et l'empressement des administrateurs ne leur fassent, à leur insu, dépasser une sage mesure.

L'instruction primaire est indispensable à une nation, c'est là un principe sur lequel tout le monde est d'accord; elle est d'ailleurs de première nécessité lorsque cette nation est un État démocratique, régi par le suffrage universel. C'est alors que l'instruction publique doit être répandue parmi tous les citoyens. Une gloire incontestable pour notre époque, gloire qui pourra avec avantage remplacer quelque victoire obtenue sur un champ de bataille, sera d'avoir répandu l'instruction parmi les ignorants et les déshérités et d'avoir diminué le nombre des illettrés.

Le développement de l'enseignement primaire, l'accroissement du nombre des écoles laïques, nécessitent naturellement la transformation des écoles normales actuelles.

(1) Projet de loi de 1879, adopté par la Chambre des Députés.

On se trouve ainsi entraîné par la force des choses à construire de nouvelles écoles normales et à modifier celles qui existent. Ces questions de construction d'écoles, d'enseignement d'élèves et de maîtres, sont intimement liées; elles ne peuvent avoir de solution l'une sans l'autre.

Pour les maîtresses, la question est encore plus grave que pour les maîtres : car elles surtout, plus que les maîtres, sont en nombre insuffisant et, si l'on n'y prend garde, leur absence arrêtera forcément l'essor du mouvement qui se prépare. Le calcul est du reste bien simple à faire: la loi en discussion laisse quatre ans aux départements pour construire leur école normale; dans quatre ans les élèves commenceront leurs études dont la durée est de trois ans. Ce n'est donc que dans sept ans, en s'y mettant sans retard, que pourront être formées de nouvelles maîtresses. On voudrait, en outre, doter les communes dont la population est inférieure à 400 habitants d'une école de filles et supprimer ainsi un grand nombre d'écoles mixtes. Cette mesure s'appliquerait à 16,000 communes ; si le mouvement en faveur de la laïcité s'accentue et que les deux tiers de ces écoles soient dirigées par des institutrices laïques, il faudra trouver 10,600 institutrices. Où les administrations les prendront-elles, si elles ne se hâtent pas d'en former de nouvelles?

On a reconnu que sept départements (1) manquaient encore d'écoles normales de garçons (2) et soixante-dix d'écoles normales de filles (3); c'est environ pour chacun une dépense

---

(1) Ce sont l'Oise, le Pas-de-Calais, le Morbihan, la Charente, le Lot, la Haute-Savoie, les Côtes-du-Nord.

(2) Il n'est pas ici, bien entendu, question des départements ayant installé d'une façon regrettable leurs écoles normales dans d'anciens bâtiments, mais des départements absolument privés d'écoles normales.

(3) Les écoles normales de filles qui existent aujourd'hui ont été

de 250,000 francs en moyenne, soit 20 millions de travaux et quatre-vingts écoles normales à construire dans un délai que la loi discutée au Corps législatif en mars 1879 a fixé à quatre ans.

Si le Sénat vote cette loi, chaque département aura donc à se lancer dans une bien grosse affaire sans y être suffisamment préparé, nous n'hésitons pas à le dire, et sans savoir au juste ce qu'il doit et ce qu'il faut faire. On voit bien le but, on voudrait l'atteindre vite et on se hâte sans connaître le chemin, sans chercher les moyens propres à assurer le succès : il ne faut pas, comme on l'a fait quelquefois commencer par construire les écoles normales sans se préoccuper des éléments dont doit se composer un établissement de ce genre, et de la façon dont il convient de les coordonner entre eux.

Les précédents, les exemples manquent; ce n'est pourtant pas, il est vrai, d'aujourd'hui que l'on construit des écoles normales; mais avant 1870 l'ordre d'idées auquel nous obéissions différait en bien des points de celui que nous suivons aujourd'hui ; et, depuis cette époque, nous avons vécu si vite, les questions scolaires ont, pendant ces dix ans, fait de tels progrès, elles ont été l'objet de tant d'études, que nos devanciers et leurs traditions paraissent maintenant bien loin derrière nous.

Les jeunes gens qui se destinent à l'enseignement primaire étudient : 1° dans des cours normaux, presque toujours dirigés par des congrégations, institutions recevant de ce fait, sous le nom de *bourses*, des subventions d'un

---

établies dans les départements de la Seine, Eure-et-Loir, Seine-et-Marne, Bouches-du-Rhone, *Corse*, *Doubs*, Jura, *Haute-Savoie*, Allier, Yonne, *Ardennes*, Somme, Isère, *Rhône*, Saône-et-Loire, Hérault, Alger. L'italique marque la direction congréganiste.

ou de plusieurs départements; 2° dans des écoles normales régionales communes à plusieurs départements ou subventionnées par plusieurs d'entre eux; 3° enfin, dans des écoles normales départementales, c'est-à-dire appartenant en propre à un seul département.

Les institutions libres qui ont établi des cours normaux pour les hommes sont en très-petit nombre. Il y a Beauvais pour l'Oise, Dohem pour le Pas-de-Calais et Lamballe pour les Côtes-du-Nord; les écoles normales régionales, très-rares aujourd'hui (1), ne se trouvent que dans les chefs-lieux de département; mais les écoles normales départementales se trouvent parfois dans une petite ville et même aussi dans une simple bourgade.

On paraît vouloir renoncer aux cours normaux des institutions libres parce qu'on les trouve insuffisants et que l'administration n'a pas sur eux le pouvoir dont il est armé vis-à-vis des écoles normales. Il y a aussi une question de tendance que nous n'avons pas à étudier ici : car nous laissons de côté ce qui touche à l'enseignement et à la doctrine; nous acceptons, sans la discuter, la ligne tracée par l'administration et nous cherchons le moyen d'en rendre, au point de vue spécial de la construction, l'application fructueuse et facile.

On est à peu près généralement d'accord pour reconnaître les inconvénients que présentent les écoles normales installées à la campagne. Les maîtres spéciaux manquent et les professeurs des lycées, dont les leçons sont quelquefois d'un si puissant secours pour les élèves des écoles nor-

---

(1) Il n'en existe plus aujourd'hui qu'à Savenay pour le Morbihan et la Loire-Inférieure, à Poitiers pour la Vienne et la Charente, à Albertville pour la Savoie et la Haute-Savoie et à Montauban pour le Tarn-et-Garonne et le Lot.

males, ne peuvent quitter la ville où est leur résidence, pour se transporter, plusieurs jours par semaine, à des distances toujours trop grandes.

En revanche, le choix entre les écoles régionales et les écoles départementales est assez difficile à faire ; on doit remarquer à ce sujet que dans la discussion du projet de loi en mars 1879 sur les écoles normales, chaque orateur n'a envisagé qu'un côté de la question et que ce fut par motif d'économie seulement, et pour diminuer les charges de deux départements voisins, que fut voté l'amendement autorisant deux départements à se réunir pour élever une école normale commune.

Or voici ce qu'on peut dire pour et contre les écoles normales régionales, c'est-à-dire contre ces écoles communes à deux départements, puisque la loi ne reconnaît plus que celles-là, et les écoles normales départementales. Les arguments sont d'une certaine valeur et méritent, ce semble, d'attirer quelque attention.

Une école régionale commune à deux départements contient en moyenne 80 à 100 élèves. Les frais de premier établissement reportés sur un plus grand nombre d'élèves se trouvent par cela même diminués, pour chacun d'eux, car un bâtiment destiné à recevoir 100 élèves coûte proportionnellement bien moins cher que ne coûteraient deux bâtiments n'en contenant chacun que 75. Il en est de même des frais généraux d'entretien et d'administration. En outre, le nombre des élèves est dans chaque classe assez considérable pour faire naître entre eux l'émulation nécessaire et pour que le maître soit à son tour surexcité par son auditoire. Il ne s'agit pas, en effet, pour les maîtres d'une école normale, de corriger les devoirs et de faire réciter les leçons de jeunes enfants; ses élèves sont de

jeunes garçons en âge de savoir écouter et de travailler par eux-mêmes. Les maîtres, étant plus occupés et par suite mieux rétribués, pourraient donc être choisis dans un milieu plus instruit, plus élevé; les professeurs de sciences, de dessin, peuvent être exclusivement attachés à l'école et y consacrer tout leur temps ; enfin, l'organisation matérielle deviendrait plus soignée et donnerait aux élèves plus de confortable et plus de bien-être.

Ces avantages considérables que présentent les écoles normales dites régionales sont compensés par des inconvénients assez grands. En allant vivre pendant trois ans au moins dans une grande ville plus ou moins éloignée de leur département, les futurs instituteurs se trouvent en dehors de leur milieu, loin du pays dans lequel ils sont nés et où ils sont destinés à vivre.

Les parents, surtout quand il s'agit de jeunes filles, sont assez peu disposés à les laisser s'éloigner d'eux pour se rendre dans une ville, loin de leurs conseils et de leur direction ; cependant il ne faut pas s'exagérer l'importance de cet argument, car on voit très-fréquemment aujourd'hui les futures institutrices aller suivre des cours normaux installés dans des villes éloignées de la résidence de leurs familles (1).

---

(1) La création d'écoles normales inter-départementales ou régionales, comme on les a appelées quelquefois, offrirait sans doute une solution meilleure que les cours normaux.

Ces établissements destinés par leur constitution même à recevoir un grand nombre d'élèves-maîtresses, profiteraient des ressources réunies de plusieurs départements. Leur installation pourrait être vaste et soigneusement appropriée aux besoins des divers services. Le mobilier classique, les collections scientifiques, les bibliothèques pourraient y recevoir tout le développement nécessaire. Situés à dessein dans le voisinage des grands centres de population, ils posséderaient tous les moyens d'instruction pédagogique; on aurait recours aux professeurs les plus capables, aux maîtres les plus éprouvés; en outre, ces établissements seraient, de la part de l'Etat, l'objet

Mais ce qu'il y a à craindre et ce qui se produit quelquefois dans une école régionale, c'est de voir les élèves, jeunes gens à l'écorce encore rude, former des camps sérieusement ennemis et vivre en état d'hostilité permanente.

Quant aux écoles normales départementales, les avantages et les inconvénients qu'elles offrent sont précisément le contraire de ceux qu'on rencontre dans les écoles régionales. Avec elles, les élèves restent dans leur département, c'est-à-dire dans le milieu auquel ils sont habitués, dans lequel ils sont destinés à vivre, avec des camarades que pour la plupart ils connaissent déjà; mais aussi l'établissement peut présenter un degré d'infériorité; la tenue en est peut-être moins soignée, la surveillance générale moins bien faite, les bons professeurs sont plus

---

d'une surveillance active, tant au point de vue de la gestion, qu'au point de vue de la méthode d'enseignement et de la direction morale donnée aux élèves-maîtresses.

Malheureusement à côté de ces avantages évidents se trouvent les inconvénients les plus sérieux.

La fondation d'écoles régionales a été tentée pour les instituteurs, et il est arrivé qu'au bout d'un petit nombre d'années le traité conclu entre les départements d'une même région a été rompu d'un commun accord : chaque Conseil général, jaloux de ses prérogatives, a repris ses élèves-maîtres pour les placer dans une école normale à lui et les avoir sous sa surveillance immédiate.

N'y aurait-il pas à craindre, d'ailleurs, que les écoles régionales ne rendissent plus difficile encore le recrutement des élèves-maitresses? Les familles n'éprouveraient-elles pas une sorte de répugnance à envoyer leurs filles loin d'elles dans les villes où les relations de parents ou d'affaires leur feraient défaut? L'expérience n'a-t-elle pas du reste suffisamment éclairé ceux qui ont depuis longtemps étudié cette grave question?

La seule création qui paraisse viable et permette d'atteindre notre but c'est celle d'une école normale dans chaque département. (Circulaire du Ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts, en date du 3 février 1878, prescrivant une enquête en vue du développement des écoles normales primaires d'institutrices.)

difficiles à rencontrer, puisqu'il en faut un plus grand nombre, et, par suite, le niveau des études est donc susceptible de s'abaisser.

Maintenant, qu'elles soient régionales(1) ou départementales, faut-il que les écoles normales soient mixtes ou distinctes, que les élèves y soient internes ou externes? Ce sont là d'importantes questions à résoudre et qui ne paraissent pas, jusqu'à présent, avoir été suffisamment approfondies.

Les raisons qui militent en faveur des écoles régionales sont les mêmes que celles qu'on peut faire valoir en faveur des écoles mixtes. Diminution dans la dépense de construction première, meilleure installation, plus de confort et de bien-être général, enseignement donné aux élèves des deux sexes par les mêmes maîtres, ceux-ci par conséquent mieux rétribués et mieux choisis et, en outre, avantage que ne présentent pas les écoles régionales, séjour des élèves dans leur pays, près de leur famille. Quant aux inconvénients pouvant résulter du voisinage de jeunes gens des deux sexes installés dans un même bâtiment, il n'y en a pas si on dispose les constructions de façon à éloigner le quartier des garçons de celui des filles et à empêcher toute communication entre eux. Il est néanmoins très-douteux qu'on en vienne en France à créer des écoles normales mixtes ; cependant des écoles normales de ce genre se trouvent fréquemment en Allemagne. Ce n'est pas, il est vrai, une raison absolue pour les faire adopter chez nous. Il faut, en effet, dans une question de cette nature non-seulement tenir compte du fait matériel en lui-

(1) C'est-à-dire communes à deux départements, puisque la loi ne reconnaît plus que celles-là.

même, mais faire entrer en ligne de compte les conditions de mœurs et de tempérament spéciales à chaque peuple. Nous séparons les sexes d'une façon futile et exagérée dans nos écoles primaires ; mais il ne faudrait pas, cependant, pour les écoles normales mixtes, tomber dans un excès contraire.

Les écoles normales distinctes sont conformes à un type assez défectueux, mais cette regrettable situation ne tient pas seulement, bien entendu, au choix d'un type adopté ; elle tient avant tout à l'absence d'un programme net et défini, et par suite, à l'impossibilité de le réaliser d'une manière satisfaisante.

En Allemagne, dans le Wurtemberg, en Autriche, beaucoup d'écoles normales sont de simples externats ; les élèves y viennent aux heures de leçons, retournent chez eux ou dans des pensions prendre leur repas et passer la nuit. Ces écoles sont mixtes ; une partie du bâtiment est consacrée aux filles, l'autre aux garçons. Une telle disposition diminue considérablement les dépenses de construction première, les frais d'installation et d'administration elle supprime une question irritante, celle de l'enseignement religieux que l'école n'est plus tenue de donner et que chaque élève reçoit à sa pension, à son église, à son temple ou dans sa famille, en restant libre de pratiquer sa religion suivant les suggestions de sa conscience. Pour qu'une telle organisation fût à l'abri de toute critique, il faudrait que tous les élèves puissent, le soir, rentrer dans leur famille et que, par conséquent, tout le personnel de l'école se recrutât parmi les habitants de la ville. Ce résultat trop exclusif ne serait ni favorable ni désirable. Les jeunes gens de la ville se décident difficilement à aller vivre à la campagne dans un état d'isolement pénible ; il

faut qu'ils soient dès l'enfance habitués à ce genre d'existence et, qu'après un séjour à la ville, ils ne demandent qu'à retourner aux champs. Les élèves des écoles normales, filles et garçons, doivent donc se recruter, partie parmi les campagnards, partie parmi les citadins, et cette nécessité rend peut-être un peu difficile la transformation des écoles normales en simples externats. Cette transformation n'offrirait à l'égard des garçons que des avantages. Ils sont pour la plupart, quand ils entrent à l'école normale, en âge de savoir se conduire; les plus jeunes pourraient facilement s'installer dans une pension ou dans une famille et se trouveraient dans la situation de tous les jeunes gens suivant les cours des facultés. Le paiement des bourses s'effectuerait en argent au lieu de s'effectuer en nature. Ces jeunes gens feraient ainsi un utile apprentissage de la vie et de la liberté; ils apprendraient de bonne heure à être responsables de leurs actes et à en supporter les conséquences ; pendant trois ans, à l'âge où se forment le cœur et l'esprit, ils apprendraient à compter sur eux et sur eux seuls pour éviter les ornières du chemin ou en sortir s'ils s'y laissaient tomber. Ce serait certes là un meilleur milieu pour leur développement physique et moral qu'une réclusion forcée entre quatre murs, sous la surveillance d'un maître dont la constante présence ôte au jeune homme toute initiative et toute personnalité.

Ces considérations sont très-sages; mais, objectera-t-on sans doute, leur application ne donnera peut-être pas dans la pratique les résultats attendus. Les élèves des écoles normales ne sont pas, il faut le reconnaître, des jeunes gens d'une intelligence encore très-développée; leur éducation est à peine ébauchée; il serait fort à craindre qu'ils

ne fussent pas en état de savoir se servir de la liberté qu'on leur octroierait et que même l'usage de cette liberté ne devînt pour eux l'objet de graves abus et la source de sérieux mécomptes.

Pour les filles, la transformation des écoles normales en simples externats serait peut-être moins facile que pour les garçons : elle présenterait des inconvénients pour les élèves venues de la campagne et obligées, dans ce cas, de loger en ville dans des pensions ou des familles, et bien que cette catégorie d'élèves forme la minorité du personnel de l'école, il faut évidemment tenir compte de leur situation. Cette difficulté, si elle était reconnue, deviendrait un argument en faveur des écoles distinctes. Mais en tout cas cette question vaut la peine d'être soulevée et résolue par des hommes possédant à fond l'administration et la règlementation des écoles normales, en ayant vu et étudié un grand nombre, connaissant les types en usage avec leurs bons et leurs mauvais côtés.

On voit par ce rapide exposé des grands côtés de la question de l'installation des écoles normales primaires, combien cette question est peu connue par ses côtés pratiques, et combien on est loin d'être fixé sur les meilleures dispositions à adopter pour la construction des nombreuses écoles normales qui, dans un temps très-rapproché, doivent exercer une influence considérable sur l'enseignement public en France.

La question n'est pas plus avancée quand on l'examine dans ses détails, et là on retrouve la même incertitude, les mêmes tâtonnements qui depuis 1870 se sont traduits par des opérations coûteuses, d'une réalisation difficile et même infructueuses dans leurs résultats.

Une école normale primaire, quelle que soit sa nature,

sa forme et son importance, comprend quatre parties principales :

Les salles dépendant du service scolaire;

L'école annexe;

Les services généraux;

Les logements des directeur, aumônier, maîtres-adjoints et agents.

La partie dite scolaire se compose des salles de classe, des études, amphithéâtre, etc..... Elle est, comme l'école annexe, soumise à des règlements spéciaux, connus et déterminés, qui sont communs à toute école et dont la rigoureuse application est nécessaire; mais qui ne sont pas particuliers aux écoles normales. Nous les avons déjà examinés précédemment (1) et par conséquent nous n'avons pas à y revenir.

Les deux autres parties dont se compose une école normale, sont les services généraux et les logements de fonctionnaires. Mais à cet égard les administrations départementales sont si peu fixées sur ce qu'il convient de faire qu'aujourd'hui, à la veille de construire quatre-vingts écoles normales, on en est à se demander non pas seulement si ces écoles seront régionales ou départementales, mixtes ou distinctes, affectées à des internes ou à des externes; mais si elles devront renfermer une chapelle, des dortoirs, des chambres ou des cabines, des salles d'étude communes ou restreintes, des gymnases, des salles de musique, de dessin ou de conférences, des logements de maîtres-adjoints et d'aumôniers, etc.

Ainsi, nous avons sous les yeux les programmes de deux

---

(1) *Les Ecoles primaires et les Salles d'asile.* Félix Narjoux. Paris, Ch. Delagrave.

concours ouverts pour l'étude des projets de construction d'écoles normales. Les travaux devaient s'exécuter non dans des départements pauvres, perdus, ignorés; mais dans deux des plus importants de France (1). Ces concours ne remontent pas à une époque qui les éloigne de nous ou les sépare l'un de l'autre, comme on pourrait le croire: ils sont tous deux de 1877 et se rapportent tous deux à des écoles de garçons de même importance et destinées à contenir le même nombre d'élèves.

Il est difficile à des documents administratifs concernant une même matière et devant atteindre le même résultat d'offrir plus d'incertitude et de contradictions.

L'un de ces programmes exige une chapelle, l'autre n'en demande pas; celui qui n'a pas de chapelle indique cependant un logement d'aumônier. L'un ne veut que deux classes de 30 places pour 90 élèves; l'autre, avec quelque raison, ce semble, en demande trois; l'un présente des salles d'étude d'une superficie de 180 mètres; l'autre, pour le même nombre d'élèves, bien entendu, n'assigne à ces salles d'étude qu'une surface de 115 mètres. L'un se contente de deux dortoirs de 45 lits placés sur *trois rangs!* l'autre établit trois dortoirs. L'un semble tenir à un atelier de reliure, à un atelier de menuiserie et à une salle de musique; l'autre ne juge pas utiles ces divers services et il n'en parle pas; l'un veut deux cabinets de bains et l'autre quatre; l'un indique une salle de bains de pieds, l'autre se tait à cet égard; l'un demande une infirmerie commune de 5 lits, l'autre deux infirmeries de 2 lits chacune, ce qui est préférable; l'un désire une salle de lecture pour les professeurs, l'autre pas; l'un exige une

(1) L'Aisne et Seine-et Oise.

salle de dessin pour les élèves, l'autre ne la demande pas, et tous deux, enfin, ne disent qu'accidentellement un mot du gymnase, sans même indiquer quelles dispositions il convient de lui donner, etc., etc.

Si la loi est votée définitivement par le Sénat, les administrations départementales seront appelées à formuler le programme de la construction des écoles normales qu'elles devront élever dans un délai de quatre ans, et par conséquent commencer leurs travaux simultanément ou à peu près. Comment pourront-elles s'acquitter de cette lourde tâche au milieu de l'incertitude et des contradictions qu'elles rencontreront dans les documents mis à leur disposition?

Bien des administrations, par exemple, sacrifieront la chapelle que renferment aujourd'hui la plupart des écoles normales.

Il importe cependant de ne pas supprimer sans réflexion ces chapelles ; car il ne faut pas se dissimuler les conséquences qu'aurait une suppression de cette nature, et l'on doit prendre à l'avance les dispositions nécessaires pour y remédier.

Les dortoirs des écoles normales sont tous ou presque tous, faisons une prudente réserve, formés par de grandes salles occupées par deux, trois et même quatre rangs de lits. Cette promiscuité est gênante et pénible; elle rend la surveillance difficile, froisse les sentiments de pudeur et de retenue. On remédie autant que possible à cette mauvaise disposition dans les colléges et lycées de construction nouvelle (1); il ne faut donc pas la laisser se perpétuer dans les écoles normales (2), où il est facile de la suppri-

---

(1) Au collége Rollin, à Paris, les grands élèves occupent chacun une chambre, les petits une cabine-boxe.

(2) Elle n'existe pas dans les grands séminaires.

mer et de prévoir, pour chaque élève, soit une cellule, soit une cabine obtenue en divisant le dortoir par une série de cloisons ouvertes sur la face et ne montant qu'à mi-hauteur de l'étage (1). Dans les chambres sont placés le lit, une table de toilette, une commode et une table, ce qui permet à chaque élève de travailler en repos, à son heure, sans voisinage désagréable ou gênant. Les salles d'étude se trouvent ainsi supprimées de fait : c'est le système adopté en Angleterre et nos voisins en recueillent les meilleurs résultats. Dans les cabines sont seulement placés le lit, la malle de l'élève, une table de toilette, une chasie et des porte-manteaux. Le résultat est bien moins favorable que le premier; mais il est encore bien préférable à tout ce qui est en usage aujourd'hui avec les grands dortoirs, les lavabos et vestiaires communs.

On objectera sans aucun doute que les élèves des écoles normales sont pour la plupart des campagnards, rompus aux conditions d'une rude existence, qu'ils ignorent les raffinements de notre civilisation, qu'ils y seraient insensibles, et ne la comprendraient pas. C'est donc que, de ce côté, leur éducation est à faire et qu'il ne faut pas seulement les instruire, mais les élever, leur apprendre que le respect de soi-même est l'indice de sentiments nobles et élevés. Parce qu'un élève aura couché dans une cabine à lui, propre et bien tenue par ses soins, qu'il aura fait régner l'ordre

(1) A l'école normale d'instituteurs en construction à Paris (M. Salleron, architecte), chaque élève occupe une petite chambre; à l'école normale d'institutrices également en construction à Melun (M. Bulot, architecte), chaque élève devait avoir une petite chambre; par mesure d'économie on y a substitué des cabines obtenues en divisant le dortoir par des cloisons ne montant qu'à 2 mètres au-dessus du sol.

et la propreté dans ses vêtements et dans son linge, qu'il aura chaque matin fait sa toilette à l'écart, au lieu de la faire en public d'une façon très-succincte, croit-on que cet élève sera moins travailleur et moins bon maître, qu'il se dérobera plus facilement à l'accomplissement des devoirs de sa profession. Croit-on que la correction de sa tenue, que les habitudes qu'il aura contractées n'imposeront pas, au contraire, à ses élèves? Il prêchera d'exemple, et son influence sur son entourage augmentera d'autant.

Les grands séminaires, dont le personnel se recrute dans un milieu analogue à celui des écoles normales, n'ont pas négligé la mise en pratique de moyens de cette nature; chaque séminariste a sa chambre dans laquelle il couche et travaille, sans pour cela être soustrait à la vie en commun. On a bien souvent constaté l'influence du milieu, surtout sur l'esprit de la jeunesse : c'est là un puissant moyen d'éducation qu'il ne faut pas négliger, et les leçons données dans des écoles d'une certaine forme, dont l'aspect parle aux yeux, ont plus d'influence, et certainement donnent de meilleurs résultats que les mêmes leçons professées dans une salle mal aménagée et mal tenue. N'est-ce pas pour ce motif que les édifices consacrés aux différents cultes sont construits pour attirer l'attention des hommes, pour frapper leur imagination et leur rappeler que le caractère de l'architecture est en harmonie avec les grandes idées religieuses et philosophiques que rappelle le monument! Pourquoi ne pas profiter d'un exemple dont les conséquences n'échappent à personne?

L'établissement de gymnases (1) est indispensable dans

(1) La gymnastique est aussi pour les jeunes gens de vingt ans une véritable récréation. Si nous voulons la propager dans les écoles primaires et rendre ce grand bienfait aux générations qui s'élèvent,

une école normale pour permettre aux élèves de se livres à des exercices utiles à leur santé et à leur développement physique, et d'apprendre à devenir eux-mêmes plus tard des professeurs de gymnastique dans les écoles qu'ils dirigeront. Les ressources locales permettront toujours de rendre possible, même dans les plus pauvres communes, l'installation d'un gymnase; mais elles ne permettent pas l'attribution d'un maître spécial pour chaque école; l'instituteur doit suppléer à cette lacune en transmettant lui-même à ses élèves les leçons de gymnastique qu'il a reçues autrefois au gymnase de l'école normale, parfaitement disposé, outillé et pourvu de tous les engins nécessaires.

Installer un gymnase en plein air ou sous un hangar ouvert à tous les vents est une déplorable erreur : c'est exposer les appareils à une prompte détérioration et faire courir aux élèves toutes les chances possibles d'être atteints de graves maladies causées par un subit refroidissement, un courant d'air arrivant au moment où un violent exercice met le corps en transpiration. Un gymnase doit être renfermé dans un espace parfaitement clos et chauffé; il doit être accompagné d'un vestiaire et d'un magasin pour le dépôt des engins neufs ou hors de service. Il faut, enfin, qu'il soit haut, très-éclairé et d'une aération facile.

---

il faut que nous nous efforcions d'en inspirer le goût aux futurs instituteurs. Soyez persuadé qu'ils ne l'enseigneront jamais, s'ils la considèrent seulement comme un devoir et une fatigue et s'ils n'y trouvent pas leur amusement. (Circulaire du Ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts, en date du 4 mai 1872, relative à la préparation du nouveau programme d'enseignement pour les écoles normales prmaires.)

L'utilité d'une salle de dessin, d'une salle de musique (1), ne peut être mise en doute. On doit déplorer de voir certains programmes commettre, en ne les prescrivant pas d'une façon absolue, une omission déplorable. Il en est de même des jardins (2), si nécessaires à l'instruction des élèves-maîtres pour leur permettre de s'initier aux notions élémentaires de l'agriculture; des salles de conférences ou d'assemblées qu'il ne faut pas confondre avec les amphithéâtres dans lesquels les élèves reçoivent, en commun, quelques leçons spéciales. La salle d'assemblée serait destinée à des lectures publiques, à des conférences faites par un professeur étranger, à des séances de musique, des expositions de travaux scolaires qui ont lieu à certaines époques de l'année. La mise en pratique de réunions, d'assemblées de ce genre, est un moyen qui a obtenu un grand succès dans les écoles d'Allemagne et de Suisse. Dans nos écoles normales elles auront encore l'avantage de rapprocher les élèves et les maîtres-adjoints des per-

---

(1) Je verrais avec satisfaction l'étude de la musique se répandre, et surtout de la musique sacrée qui abonde en chants majestueux et en chœurs magnifiques. Je fais un effort pour remplacer les livres vulgaires dont nos dépôts et nos bibliothèques sont remplis, par les chefs-d'œuvre les plus admirés et les plus incontestés; et de même je ne voudrais déposer dans la mémoire de nos jeunes maîtres et répandre, avec leur concours, parmi les populations qu'une musique simple, grave, religieuse. C'est dans ce but que j'essaye de relever les maîtrises. L'étude de la musique ne sera pas d'ailleurs pour nos élèves un accroissement de travail, mais une source de nobles plaisirs. (Circulaire ministérielle, 4 mai 1872.)

(2) Je n'espère pas que les instituteurs puissent enseigner l'agriculture aux agriculteurs; mais ils peuvent éveiller leur attention sur les nouvelles méthodes, se tenir au courant des bonnes publications et les répandre. Destinés à vivre au milieu des champs, il importe qu'ils s'intéressent aux choses agricoles et qu'ils trouvent dans cet ordre d'études une source de plaisir et de considération. (Circulaire ministérielle, 4 mai 1872.)

sonnes d'une éducation plus avancée, plus soignée, dont les manières et le langage seront pour eux un bon et salutaire exemple.

Les élèves des écoles normales, une fois envoyés dans une pauvre école de village, y sont seuls et abandonnés à eux-mêmes. Le plus souvent célibataires, au début de leur carrière, ils auront un intérieur bien triste : les heures de liberté que leur laissera leur école leur paraîtront bien longues, s'ils n'ont aucun travail pouvant les occuper. On a cru faire preuve d'une très-sage et très-louable intention en établissant, comme l'ont fait certains programmes, à l'école normale des ateliers de reliure, de menuiserie, de travaux à l'aiguille; mais on n'a pas réfléchi que l'instituteur est secrétaire de mairie et qu'il a fort peu de temps pour préparer ses leçons ; il n'y a donc pas à prendre des mesures de ce genre dont on a exagéré l'intérêt et l'importance.

En ce qui concerne les logements, pourquoi certaines écoles normales logent-elles leurs maîtres-adjoints, tandis que d'autres préfèrent les envoyer demeurer en ville? A l'école annexe pourquoi un logement de directeur, c'est là une dépense parfaitement superflue. Le directeur de l'école primaire annexe est un maître-adjoint comme les autres. S'il a de la famille, il peut être autorisé à demeurer en ville, s'il est garçon, il n'a pas plus de droit que les autres à un logement plus spacieux et plus confortable (1). Quant au logement du directeur de l'école normale elle-même, l'importance qui lui est donnée est excessive : ainsi divers programmes demandent pour ce modeste fonctionnaire, un cabinet de travail et un cabinet pour ses archives,

(1) *Les Écoles primaires*, par Félix Narjoux, Ch. Delagrave, Paris.

quatre chambres à coucher, un salon, une salle à manger, une cuisine avec ses dépendances, une chambre de domestique, cave, grenier et privés; de même pour l'aumônier auquel on accorde, outre les pièces de service ordinaire, deux chambres à coucher, un salon, un cabinet de travail, une chambre de domestique, etc. Les logements officiels sont toujours une très-lourde charge, et il y a lieu de s'efforcer de les réduire à leurs plus strictes limites, sans compter que l'aumônier, par exemple, peut fort bien loger hors de l'école.

Passer ainsi successivement en revue tous les différents services dont l'ensemble compose une école normale, nous entraînerait trop loin dans ce premier exposé. Cet examen sera du reste plus à sa place lorsque, dans un prochain article, nous discuterons les conditions et les détails du programme à intervenir. Nous avons seulement ici voulu donner la preuve du désaccord qui existe entre les diverses administrations, départementales et montrer l'absolue nécessité de mettre un peu d'ordre dans cette question, de lui donner des règles et de lui dicter des conditions.

L'intervention de l'État en pareil cas s'impose d'elle-même; c'est à lui qu'il appartient de tracer la marche à suivre et d'indiquer les règles à observer, règles générales, uniformes pour tous et qui ne doivent souffrir d'exceptions que celles résultant des différences de mœurs et de climat, exceptions de détail qui laissent le principe intact et le consolident au lieu de le modifier suivant le désir ou le caprice de chacun.

Il ne s'agit pas ici de porter atteinte au principe de décentralisation si en faveur en ce moment. La décentralisation n'a jamais été du désordre et l'initiative de chacun ne doit pas avoir pour résultat de constituer une cause de

trouble et d'erreurs. L'instruction publique n'est pas une question départementale, c'est une question nationale, et, de même qu'il n'est pas permis à un maître d'enseigner à sa guise telle ou telle matière d'enseignement, de même il ne peut être permis à un département de construire une école normale dont la forme et les dispositions seraient contraires à celles adoptées dans un département voisin et pourraient exercer une influence fâcheuse sur le mode d'instruction et d'éducation suivi par les élèves. L'État, du reste, entrant dans les dépenses prévues pour une somme si importante, a non-seulement le droit, mais le devoir d'être au courant de ce qui se fera, et d'indiquer de quelle manière sera dépensé son argent.

Nous ne parlons pas de la question de dépenses, elle ne peut entrer ici en ligne de compte. Quand un État a dépensé quarante millions pour construire une académie de danse, il serait assez mal venu de parler d'économie lorsqu'on lui demande de consacrer la moitié de cette somme à construire des écoles, destinées à former des maîtres chargés d'élever ses enfants.

Il faut donc aider à la préparation du programme auquel doivent se conformer les écoles normales, en discuter les éléments et pour cela le meilleur ou plutôt le seul moyen pratique est d'examiner et d'étudier ce qui a été fait jusqu'à ce jour, non-seulement en France, mais à l'étranger, et prendre chez nous, chez nos voisins, ce que nous y trouverons de bon, d'applicable à nos besoins et à notre manière de vivre. Cet examen terminé, il deviendra facile alors d'arrêter des bases fixes, certaines, appuyées sur les données de l'expérience et du fait acquis.

(*A suivre.*) FÉLIX NARJOUX.

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

AUX ENFANTS DE 6 A 10 ANS

(*Suite*) (1).

CHAPITRE III. — DE L'ADJECTIF QUALIFICATIF.

1° Définition.

Résumé des leçons précédentes. — Résumons, mes enfants, ce qui a été dit sur le nom. Que chacun de vous réponde exactement et rapidement!

Le nom... Combien de sortes de noms?.. Nom commun... Nom propre... Combien de genres dans les noms?... Un nom est masculin, quand... Un nom est féminin, quand... Combien de nombres?... Un nom est au singulier, quand... Au pluriel, quand... Les deux formes des noms : livre, bureau, verrou, genou, animal, régal, portail, vantail.

Avançons et étudions ensemble une autre espèce de mot, l'*adjectif*.

Préparation de la définition. — LE MAITRE. — J'écris au tableau trois noms :

La mère...., le chien...., l'herbe....,

et vous allez nous dire, Louis, *comment sont* la personne, l'animal et la chose qu'ils représentent.

LOUIS. — La mère est bonne; le chien est intelligent; l'herbe est verte.

LE MAITRE. — Alors je complète, comme il suit, les trois noms que j'avais écrits :

La mère *bonne;* le chien *intelligent*; l'herbe *verte.*

Les mots ajoutés, *bonne, intelligent* et *verte*, sont des *adjectifs qualificatifs*.

Le mot *adjectif* signifie *ajouté à, placé à côté de;* le mot *qualificatif* veut dire qui exprime la *qualité*. Par le mot *qualité*, en grammaire, on désigne ce qu'est une personne, un animal ou une chose, ce qui les distingue.

---

(1) Voir les numéros de janvier, février, avril, mai 1878 et janvier 1879.

Autant les êtres sont nombreux, autant sont variées les qualités, bonnes ou mauvaises, qu'ils présentent.

Définition. — L'adjectif qualificatif est un mot qui fait connaître la qualité des personnes, des animaux et des choses, c'est-à-dire qui indique comment sont les personnes, les animaux et les choses.

(Faire répéter la définition jusqu'à ce qu'elle soit bien sue.)

Le Maitre. — Chacun de vous va trouver un exemple de *nom qualifié*. Je dois vous dire que nous avons des adjectifs qualificatifs pour marquer la *grandeur* ou les *dimensions*, la *forme*, la *couleur*, l'*odeur*, le *goût*, le *degré de résistance*, etc.

Commencez par ceux qui expriment la grandeur ou les dimensions. Je vous écris les noms; trouvez et épelez les adjectifs qualificatifs, que j'écrirai aussitôt.

Les Élèves. — Un chemin... *long;* un fossé... *large;* votre bâton... *court;* trois sentiers... *étroits;* quatre madriers... *épais;* deux feuilles... *minces;* vos peupliers... *hauts;* douze puits... *profonds;* ce mur... *bas;* quinze loups... *monstrueux;* un animal... *microscopique;* un rosier... *nain;* un sapin... *gigantesque.*

(Faire découvrir, par des questions appropriées, l'adjectif que l'on a en vue; expliquer avec soin le sens des mots trouvés; ne pas craindre d'indiquer l'étymologie (*micrô*, petit; *scopes* voir, examiner) et la dérivation (gigantesque, de *géant.*)

Le Maitre. — Analysez de vive voix ces noms et ces adjectifs; je commence : le mot *chemin* est un *nom*, parce qu'il sert à nommer une chose; il est *commun*, parce qu'il convient à tous les chemins; il est *masculin*, parce qu'on dit : le bon chemin, un bon chemin; il est au *singulier*, parce qu'il ne désigne qu'un seul chemin. — Le mot *long* est un *adjectif qualificatif*, attendu qu'il fait connaître comment est le chemin.

A vous, Émile, Charles, Guillaume, Adolphe....

. . . .

Le Maitre. — Cherchons maintenant des adjectifs qualificatifs exprimant la *forme* des personnes, des animaux et des choses. Vous saurez, mes enfants, que beaucoup d'adjectifs qualificatifs viennent des noms; ainsi les noms triangle, rectangle, polygone, hexagone, cercle, ellipse, prisme, cylindre, cône, sphère, ont formé les adjectifs *triangulaire*, *rectangulaire*, *polygonal*, etc.... Si vous savez ce que signifient les noms, vous saisirez le sens des adjectifs. — Etudions d'abord la significa-

tion des noms, et, en même temps, je vous dessinerai les figures ou les formes, ou bien je vous montrerai les solides correspondants.

Un triangle est une figure plane limitée par trois côtés et qui présente trois pointes, trois angles (*tri*, trois).

Un rectangle....

J'écris au tableau des noms; trouvez et épelez l'adjectif qualificatif exprimant la forme de chaque objet désigné :

Une ardoise... *rectangulaire;* un tuyau... *cylindrique;* un terrain (à trois côtés)... *triangulaire;* un pavé... *cubique;* une médaille *circulaire;* un baquet... *elliptique;* une brique (à six côtés)... *hexagonale;* un pain de sucre... *conique;* un cahier (plus large que haut)... *oblong.*

Analysez, comme précédemment, les noms et les adjectifs.

LE MAITRE. — Pour terminer notre leçon de ce jour, nous allons étudier le second temps du verbe *saluer*, l'*imparfait.* Je vous le récite et je l'écris en même temps au tableau noir :

IMPARFAIT.

Ce matin, quand tu es entré,

	Singulier	*Pluriel*
1re personne.	Je salu *ais*	Nous salu *ions*
2e —	Tu salu *ais*	Vous salu *iez*
3e —	Il ou elle salu *ait*	Ils ou elles salu *aient*

LE MAITRE. — Répétez, l'un après l'autre, ce que je viens de dire.

Conjuguez au même temps les verbes sal *er*, courb *er*, port *er*, dress *er*, etc.

Je vous récite les terminaisons; écoutez bien! — Je ... *a*, *i*, *s* (*ais*); tu ... *a*, *i*, *s* (*ais*); il ou elle ... *a*, *i*, *t* (*ait*); nous ... *i*, *o*, *n*, *s* (*ions*); vous ... *i*, *e*, *z* (*iez*); ils ou elles *a*, *i*, *e*, *n*, *t* (*aient*).

Dites à votre tour,.... Adolphe, Sébastien, Emile.....

Devoir écrit. — Préparez le présent et l'imparfait de l'indicatif des trois verbes dont j'écris au tableau le présent de l'infinitif : mont *er*, remu *er*, prêt *er*.

Transcrivez avec soin le petit morceau que j'écris au tableau noir; ensuite vous placerez sous les noms la lettre *n*, et, sous les adjectifs qualificatifs, les lettres *a. q*.

« Paris est une grande et belle ville ; les habitants y sont nombreux, actifs et presque toujours obligeants; les nouvelles rues sont larges, bien pavées, bien alignées; la plupart des quartiers

possèdent des places publiques, plantées de végétaux entretenus avec un soin minutieux; c'est là que les jeunes enfants, surveillés par des mères attentives, se livrent à leurs joyeux ébats, sur les vertes pelouses ou dans les allées spacieuses; de tous les côtés s'élèvent de magnifiques monuments, de superbes statues, d'abondantes fontaines. »

2° Accord de l'adjectif avec le nom.

Préparation de la règle. — LE MAITRE. — J'écris au tableau noir :

1. Masc. sing. Un arbre *vert*. — 3. Masc. pl. Des arbres *verts*.
2. Fém. sing. Une feuille *verte* — 4. Fém. pl. Des feuilles *vertes*.

Le mot *vert* est un adjectif qualificatif, car il fait connaître comment sont l'arbre, la feuille; les arbres, les feuilles.

Dans le 1er cas, l'adjectif *vert* se rapporte à un nom masculin singulier; dans le 2e, à un nom féminin singulier; dans le 3e, à un nom masculin pluriel; dans le 4e, à un nom féminin pluriel.

Pour indiquer ce rapport, l'adjectif a ordinairement quatre formes particulières : une pour le masculin singulier, une pour le féminin singulier, une pour le masculin pluriel et une pour le féminin pluriel.

Si vous examinez avec attention les quatre formes de l'adjectif *vert* (vert, verte, verts, vertes), vous remarquerez que la 2e n'est autre chose que la 1re augmentée d'un *e*, que la 3e et la 4e sont formées respectivement de la 1re et de la 2e, auxquelles on a ajouté une *s*. — Il n'en est pas toujours ainsi, comme vous le verrez bientôt.

Quoi qu'il en soit, l'orthographe de l'adjectif doit être en rapport de genre et de nombre avec le mot qu'il qualifie. De là résulte la règle suivante :

L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte; il a ordinairement quatre formes. (Masc. sing.; fém. sing.; masc. pl.; fém. pl.)

LE MAITRE. — Analysez de vive voix les noms et les adjectifs des exemples que j'écris au tableau :

Trois petits chapeaux ronds;	Ce petit garçon poli;
Vos belles brebis blanches;	Les jeunes filles studieuses;
Ces nouveaux habits bleus;	Quatre grandes pages salies.

Vous direz : chapeaux, nom commun, masculin pluriel; — petits et ronds, adjectifs qualificatifs, masc. pl., parce qu'ils se rapportent à chapeaux, qui est masc. pl.

A vous, Isidore, Lucien, Bernard.......

Le Maitre. — Chacun de vous, maintenant, va faire précéder et faire suivre d'un adjectif qualificatif les noms que j'écris au tableau noir. Je désire que le premier adjectif exprime la grandeur, et le second, la saveur, le goût, c'est-à-dire l'impression agréable ou désagréable produite sur la langue :

Quatre *grosses* cerises *succulentes*; la *grande* oseille *acide*; trois *moyennes* pêches *savoureuses*; six *petits* radis *piquants*; cinq *énormes* gâteaux *excellents*; huit *gros* harengs *salés*; douze *longues* betteraves *sucrées*.

Analysez les noms et les adjectifs comme nous l'avons fait précédemment.

. . . .

Le Maitre. — Le troisième temps du verbe est le *passé défini*. Je vous écris à ce temps le verbe *saluer*.

PASSÉ DÉFINI.

Hier, la semaine passée, l'an dernier.

	Singulier.		Pluriel.	
1re pers.	Je	salu *ai*.	Nous	salu *âmes*.
2e —	Tu	salu *as*.	Vous	salu *âtes*.
3e —	Il, elle, on	salu *a*.	Ils, elles, tous	salu *èrent*.

Répétez, l'un après l'autre, à vue du tableau.

J'efface le radical *salu*; conjuguez, à vue des terminaisons, les verbes *prier*, *croquer*, *pousser*, *verser*, etc....

Récitez les terminaisons comme nous l'avons fait précédemment.....

Devoir écrit. — Ecrivez les trois premiers temps des verbes lav *er* et ram *er*.

Transcrivez l'exercice écrit au tableau noir, en soulignant d'un trait simple les noms et d'un trait double les adjectifs qualificatifs, et placez sous ces traits les initiales (premières lettres) des noms, du genre et du nombre. Remarquez encore que les adjectifs expriment la *durée*. Lisons ensemble, et appliquez-vous à retenir le sens des mots: *éphémère* veut dire qui ne dure qu'un jour, qui dure peu; — *passager*, qui dure peu; — *journalier* et *quotidien*, de chaque jour, etc.....

Des plaisirs éphémères, — des jouissances passagères, — mes travaux journaliers, — notre pain quotidien, — des journaux hebdomadaires, — une composition mensuelle, — des récompenses trimestrielles, — un état semestriel, — des plantes annuelles,

— *le chou est bisannuel*, — *des arbres centenaires*, — *des baobabs séculaires*, — *des travaux prolongés*, — *un jugement prompt*, — *la vie éternelle*.

Modèle du devoir. — Des *plaisirs* ÉPHÉMÈRES, des *jouissances* PASSAGÈRES, etc...
m. p. m. p. f. p. f. p.

3° Formation du féminin dans les adjectifs. — Règle la plus générale.

Préparation. — LE MAITRE. — Vous n'avez pas oublié que le même adjectif a ordinairement quatre formes, qui toutes dérivent de la forme affectée au masculin singulier. Le dictionnaire donne cette dernière forme : on obtient les autres en appliquant les règles que nous allons étudier ensemble. J'écris au tableau noir :

Le père *prudent* et *dévoué*; la mère *prudent*E et *dévoué*E.

Les adjectifs *prudent* et *dévoué*, se rapportant à *père*, sont au masculin et au singulier; les mêmes adjectifs, qualifiant *mère*, sont au féminin et au singulier.

Etienne, voyez ce qu'il y a de plus dans les adjectifs au féminin que dans les adjectifs au masculin.

ETIENNE. — Il y a un *e* muet.

LE MAITRE. — Parfaitement, et la règle de formation du féminin est fort simple à énoncer et à retenir :

Règle. — On forme ordinairement le féminin dans les adjectifs en ajoutant un *e* muet à la fin du masculin singulier.

(Reproduire cette règle jusqu'à ce qu'elle soit bien sue.)

LE MAITRE. — Vous allez tous citer un exemple, et vous direz comme moi :

L'adjectif *rond* s'écrit au masculin singulier *r, o, n, d, rond* (épeler); et pour former le féminin, on ajoute un *e* muet : *r, o, n, d, e,* ronde. Un boulet *rond*, une boule *ronde*.

Voici des adjectifs qualificatifs : ajoutez-les à des noms au masculin singulier, puis à des noms au féminin singulier; rendez compte, ainsi que je viens de le faire, puis dites le sens de chacun :

Vert, brun, noir, gris, clair, obscur, noirci, luisant, brillant, mat, étroit, petit, grand, court, pointu, haut, profond, négli-

gent, ignorant, savant, instruit, niais, sourd, odorant, parfumé, puant, exquis.

Un arbre vert, une feuille verte; un tablier brun, une robe brune; le tableau noir, l'encre noire; etc. (Epeler tous les mots).

Observation. — LE MAITRE. — Si l'on connaît la forme du féminin singulier, pour obtenir celle du masculin singulier, il suffit de retrancher l'*e* final; c'est souvent le moyen d'écrire au masculin singulier certains adjectifs d'une orthographe difficile: *prompte, prompt; distincte, distinct; succincte, succinct; correcte, correct; exacte, exact; obtuse, obtus.* (Définir ces adjectifs.)

4° Adjectifs terminés au masculin singulier par E.

LE MAITRE. — J'écris au tableau deux exemples dont vous allez examiner avec soin les adjectifs qualificatifs:

Un garçon *sage, habile, modeste* et *tranquille.*
Une personne *sage, habile, modeste* et *tranquille.*

Que remarquez-vous, Léon, dans l'orthographe des adjectifs?

LÉON. — Je vois qu'ils sont écrits dans la seconde ligne comme dans la première.

LE MAITRE. — Et par quelle lettre se terminent-ils au masculin singulier?

LÉON. — Ils finissent tous par un *e* muet.

LE MAITRE. — Notre orthographe n'admet pas deux *e* muets de suite, et dès lors:

Règle. — Les adjectifs terminés au masculin singulier par un *e* muet, s'écrivent de la même manière au féminin singulier.

LE MAITRE. — Trouvez des exemples et rendez en compte de la manière suivante: *Facile* s'écrit au masculin singulier *facile* (épeler); il finit par un *e* muet, il s'écrira de la même manière au féminin singulier.

Vous pourriez être embarrassés pour trouver des adjectifs terminés au masculin singulier par *e;* je vous en écris au tableau, et nous allons trouver d'abord ce qu'ils signifient.

Fade, sapide, insipide, humide, ductile, malléable, agréable, valable, potable, supportable, épouvantable, carrossable, sévère, compacte, risible, nuisible, honnête, téméraire, capillaire, morose, accessoire, acide, acerbe, âcre, rectangulaire, sphérique, aquatique.

Fade et *insipide* signifient sans goût, sans saveur, sans agré-

ment; *sapide*, qui a de la saveur; *humide*, légèrement mouillé, etc...

Un mets fade, une sauce fade; un travail insipide, une leçon insipide, etc...

Le Maitre. — Le quatrième temps simple du verbe est le *Futur absolu*. — J'écris à ce temps le verbe *saluer*.

FUTUR ABSOLU.

Demain, la semaine prochaine,

Singulier.	*Pluriel.*
1re pers. C'est moi qui salu *erai*.	C'est nous qui salu *erons*.
2e — C'est toi qui salu *eras*.	C'est vous qui salu *erez*.
3e — C'est lui qui salu *era*.	Ce sont eux qui salu *eront*.

Répétez, l'un après l'autre, à vue du tableau.

Récitez les terminaisons, et remarquez bien qu'elles commencent toutes par *e*.

Conjuguez au même temps les verbes *souper, couper, éternuer, étudier*.

Récitez par cœur les terminaisons des quatre temps déjà étudiés.

Devoir écrit. — *Copie* ou *dictée*. — Un canal large et profond une rivière l... et pr...; un jour clair ou sombre, une nuit...; un homme probe et intelligent, une femme...; un travail facile et prompt, une besogne...; un acte téméraire et condamnable, une conduite...; un traité élémentaire et intéressant, une histoire...; un caractère morose et impatient, une humeur...; un papier transparent et bleu; une étoffe...; un ton sévère et haut, une voix..; un liquide odorant et limpide, une liqueur...; un trou rond et profond, une ouverture....

Écrivez aux quatre temps simples déjà étudiés le verbe *lier*, dont le radical est *li*.

C. Georgin,
Inspecteur de l'instruction primaire,
à Paris.

LA GÉOGRAPHIE DES TERRES ARCTIQUES

ET DES MERS QUI AVOISINENT LE POLE NORD

S'il est, dans les programmes de l'enseignement primaire, une partie de la géographie qui paraisse difficile, c'est assurément celle qui comprend les terres arctiques et les mers qui avoisinent le pôle nord. Sans doute, la connaissance n'en est demandée aux élèves que dans la classe la plus haute et aux maîtres que dans l'examen du brevet supérieur; mais ayant eu occasion plus d'une fois, comme membre d'un Conseil de surveillance d'école normale et comme président d'une Commission d'examen, d'interroger les élèves et les maîtres, je les ai toujours trouvés en défaut, et je me suis demandé si le nord de notre globe n'était pas comme un cas de conscience réservé, et s'il n'était pas défendu à un examinateur de l'aborder; l'ignorance était absolue, et la mettre en évidence, c'était s'exposer au reproche de chercher à donner une mauvaise note. D'où vient cet interdit? à quoi l'attribuer? n'est-ce pas que l'enseignement en ce point est défectueux? n'est-ce pas qu'en ces terres presque inhabitées, en ces mers glacées, il ne donne qu'une aride nomenclature de détroits, de golfes, de caps, d'îles, de presqu'îles? ne pourrait-il pas éveiller l'intérêt en montrant les raisons puissantes qui ont porté les hommes au nord de l'Amérique, en disant quels nobles sentiments les animaient, avec quel courage ils luttaient contre le froid et la faim et supportaient des misères jusqu'alors inouïes, quelle riche moisson de gloire et de science ils rapportaient de ces courses vraiment fabuleuses! Essayons de le faire ici, nos jeunes instituteurs voudront bien peut-être m'accepter pour guide.

Quand Christophe Colomb toucha l'Amérique en 1492, il ne crut pas qu'il faisait une découverte; il crut qu'il atteignait les extrémités orientales de l'Asie. C'est Balboa qui en 1512, apercevant du haut des montagnes du Darien l'Océan à l'ouest, révéla au monde étonné l'importance inattendue de l'œuvre

du grand Génois. Mais c'est l'Asie que l'on voulait atteindre, cette Asie si riche en productions exquises, en matières précieuses, cette terre de l'or et des épices; et entre elle et l'Europe s'élevait soudain un obstacle, comme un rempart. Il fallait le tourner, trouver un passage; on le chercha au sud, et comme la côte au sud s'allongeait toujours, on le chercha au nord.

Que savait-on de ce nord? les Normands, ces intrépides navigateurs, ces enfants de la mer qui sur leurs barques fragiles se jouaient des flots et des tempêtes, avaient dès le VIIIe siècle trouvé à l'ouest de l'Atlantique une île couverte de glaces immobiles, entourée de glaces flottantes, qu'ils avaient appelée le pays des glaces, *Islande* (Eisland), et un continent, le *Groënland*, le pays vert, aujourd'hui sans verdure. Sur la côte occidentale du Groënland, ils ont monté, comme l'atteste une pierre runique, jusqu'au 73°, et longeant la côte du continent qui sera l'Amérique, ils sont descendus jusqu'au 40°, au *Vinland*, le pays du vin, qu'ils nommèrent ainsi parce qu'ils y trouvaient la vigne. En 1869-70, deux Américains, le docteur Hayes et le peintre William Bradford, ont retrouvé les restes des fondations groënlandaises, qui avaient été oubliées au moyen âge, bien que dans leurs cartes au XIVe siècle les frères Zeni aient marqué la *Grolandia*. Ce monde du froid que les Normands n'ont fait que toucher, les navigateurs modernes vont lui demander la route des Indes; animés par l'amour de l'industrie et du commerce, ils bravent les plus horribles difficultés; ils savent du reste à quels dangers ils s'exposent; n'appellent-ils pas *adieu* (Farewell) le cap méridional du Groënland? En le passant, ils renoncent en effet au monde des vivants, au monde du jour et de la chaleur, pour affronter les longues nuits du pôle et ses eaux glacées. Rien ne les arrête, ni les courants de glaçons brisés, ni les montagnes de glace, montagnes flottantes (*icebergs*), qui s'élèvent de cent, cent cinquante mètres au-dessus de la mer; et quelques-unes y plongent si profondément que parfois, poussées par un courant sous-marin, elles changent de route et remontent au milieu de la flotte descendante. Les désastres et les naufrages se multiplient, qu'importe? Le passage au nord de l'Amérique,

le passage du Nord-Ouest, on le trouvera; et c'est ce qu'espéraient les Italiens Cabotto qui naviguèrent pour l'Angleterre, et les Anglais : Hudson, qui a signalé la mer qui a retenu son nom; Forbisher, qui a montré les entrées, les portes, pour ainsi dire, des îles occidentales (entrées de Lancastre, de Forbisher); Davis, qui, croyant trouver pour la première fois le Groënland et ignorant son nom, l'appela la *Terre de la Désolation*.

Cette Asie orientale, objet de tant de désirs, on ne la cherche pas seulement à l'ouest, mais à l'est; il doit y avoir au-dessus de l'Asie même un passage du nord-est. Le Hollandais Barentz s'y engage sans dépasser la Nouvelle-Zemble, où il hiverne dans une maison construite avec le bois de son navire échoué; il ne la quitte que pour mourir; plus heureux que lui, ses compagnons rentrent en Hollande. En 1871, le Norwégien Elling Carlsen a retrouvé cette maison encore debout, et elle contenait quelques vêtements qu'on y avait laissés, quelques instruments et une horloge qui pendant la longue nuit de 1596 à 1597 avait marqué de bien tristes heures. Les Russes de leur côté explorent la Sibérie, et Behring, en 1741, leur révèle le détroit qui sépare l'Asie de l'Amérique.

Tant d'efforts n'avaient encore été suivis que de petits avantages; mais après 1815 tout change. L'Anglais Parry fait en huit ans, de 1819 à 1827, quatre voyages ; les trois premiers, par les détroits de Lancastre et de Forbisher, le mènent dans les îles de l'Ouest, dans l'archipel qui a justement gardé son nom; le quatrième, à l'est du Groënland, le mène au Spitzberg; de là, par une idée soudaine, c'est au pôle qu'il tend; les sciences ont déjà fait un riche butin: la géologie, la botanique, etc., l'astronomie; il faut en montant plus haut compléter les résultats. Parry part, et pendant trente-trois jours, sans trêve ni relâche, sur la glace unie, à travers des glaçons brisés et amoncelés, des *hummoks*, des flaques d'eau, sur un traîneau qui peut servir de barque, il avance; il fait 467 kilomètres et il croit être au 85°; il prend enfin le point, et il est au 82° 45′; il n'a avancé que de 274 kilomètres. En effet la banquise qui le porte est elle-même en mouvement;

un courant l'entraîne vers le sud et elle fait perdre au hardi explorateur la moitié du chemin qu'il accomplit. Toutefois l'Angleterre l'a justement honoré et ce n'est que dans ces dernières années que ce point atteint, 82° 45′, a été dépassé.

Moins heureux, John Ross a échoué en 1818; il n'est pas sorti du détroit de Davis. Il fut durement traité; les Anglais lui reprochèrent de n'avoir pas triomphé des glaces, et, se refusant à toutes ses instances, l'amirauté lui interdit la mer. Enfin, en 1829, un riche négociant, M. Booth, équipa un petit navire; John Ross l'appela le *Victory*, bien résolu à justifier ce nom. Jusqu'en 1833, aucune nouvelle ne vint de lui. Des baleiniers, rencontrant par hasard sur les glaces de la mer de Baffin un homme en haillons et décharné, lui demandèrent s'il avait vu John Ross: c'était lui; ils lui parlaient. Cet infortuné, à moitié mort de faim et de froid, qui avait perdu son navire et tous ses compagnons, ce naufragé avait relevé la seconde péninsule de l'Amérique septentrionale, qu'il avait appelée par reconnaissance *Boothia*, et il rapportait la plus belle des découvertes qui aient été faites dans les mers arctiques; il avait trouvé le *pôle magnétique* du nord; en longeant à plusieurs reprises la *terre du roi Guillaume*, il avait vu l'aiguille de la boussole sauter tantôt du nord au sud, tantôt du sud au nord, et toujours au même endroit, par 70° 5′ de latitude et 99° de longitude. La terre, outre les deux pôles, extrémités de l'axe sur lequel elle tourne, a deux pôles magnétiques qui sont distants des premiers de vingt degrés, et John Ross a fixé celui du nord. L'Angleterre répara envers lui son injustice, et le roi, qui le reçut, le fit baronnet.

Bien des expéditions suivirent sans que le passage du nord-ouest fut opéré, et non-seulement sur mer, mais encore sur terre. Les Anglais, maîtres du Canada depuis 1763, s'étaient étendus sur tout le pays qui porte aujourd'hui le nom de Nouvelle-Bretagne; ils s'y livraient à la recherche des pelleteries, et la grande Compagnie de la baie d'Hudson, formée de marchands et de voyageurs, poussait ses reconnaissances jusqu'à la mer Glaciale dans les vallées de la rivière de Cuivre et du Mackensie, et déterminait les sinuosités de cette côte qui, sauf en deux points, qui sont les péninsules Melville et Boothia,

dépasse à peine le 70° et est souvent au-dessous; c'est la latitude d'Hammerfest en Norwége, mais avec un froid plus rigoureux et des eaux moins libres.

Enfin, en 1845, un vétéran des mers arctiques qui naviguait depuis 1818, John Franklin, résolut de passer avec deux navires l'*Erebus* et le *Terror*. Il partit le 19 juillet 1845; il devait chercher sa voie soit au nord, soit au sud de l'archipel Parry. Le 26 juillet, des baleiniers le virent s'engager dans l'entrée de Lancastre; et depuis on n'en entendit plus parler. Sa femme, lady Franklin, qui s'est illustrée par sa piété conjugale, se voua à sa recherche; non pas qu'elle ait elle-même navigué, mais elle a suscité des navigateurs; elle a intéressé à son malheur l'Europe et l'Amérique; vingt et une expéditions se sont accomplies; les pays qui ne donnaient pas de navires donnaient des marins; et un de nos compatriotes, le lieutenant Bellot, s'est à jamais honoré dans cette campagne maritime dont les mobiles étaient tout ensemble si nouveaux et si nobles. Qui croyait à la mort de Franklin? La Société de Géographie de Paris lui décernait sa grande médaille d'or et l'Angleterre le nommait amiral. L'archipel Parry fut fouillé dans tous les sens; toutes ses terres furent nommées et connues : *Victoria*, *Prince Albert*, *Prince Patrick*, etc.: un capitaine anglais, Mac-Clure, qui était entré par le détroit de Behring, pris dans les glaces en 1852, ne put sortir en 1853 qu'en continuant sa route à l'est, et comme malgré lui, il passa : le passage au nord de l'Amérique était enfin traversé, mais Mac-Clure en même temps le déclarait impraticable. C'étaient là de grands résultats. Quant à lady Franklin, toujours persévérante dans sa douleur et dans son espoir, elle armait à Aberdeen une goëlette de 90 tonneaux, le *Prince Albert*; Kennedy la commandait et Bellot était son second. L'équipage se voua à la sobriété et s'interdit les liqueurs, même le vin; les hommes se disaient *teatotalers*, buveurs de thé; l'alcool est en effet perfide sous les froides latitudes. Le voyage fut plein de dangers; une dérive de 70 kilomètres sépara Bellot de Kennedy, qui un moment avait quitté le navire; ils se retrouvèrent et revinrent sans rien savoir sur Franklin qu'ils cherchaient. Ils repartirent en 1853 et près de l'île Beechey Bellot fut englouti dans une crevasse; l'Angleterre lui a élevé

trois monuments, l'un dans cette île lointaine, l'autre au National Museum de Londres et le troisième à Greenwich, dans les jardins de l'hôpital maritime, sur les bords de la Tamise; et ce dernier porte la seule inscription française qui se rencontre chez nos voisins. L'insuccès ne décourage pas lady Franklin; en 1857, elle envoie Mac-Clintock sur le *Fox*. Ce capitaine pose à l'île Beechey un marbre funéraire qui atteste que, tout en recherchant son mari, lady Franklin ne comptait plus qu'il vécût; puis il descend vers la terre du roi Guillaume, où son lieutenant Hobson trouve sous un *cairn* (amas de pierres) un papier qui, sous la signature de Franklin, racontait le voyage jusqu'au 28 mai 1846, et qui, sous la signature du second, Crozier, relatait la mort de Franklin le 11 juin 1847. Mac-Clintock revint en 1859; depuis douze ans Franklin était mort, et le monde entier s'associa à la douleur enfin convaincue de sa veuve.

Il n'y avait plus à chercher cet illustre capitaine; on savait en outre que jamais le commerce ne pourrait se servir pour atteindre l'Asie du passage une seule fois suivi par Mac-Clure; les yeux alors se tournèrent vers le pôle, et on y tendit dans des voyages où le seul objet est l'intérêt scientifique. Nous rencontrons ici trois Américains: les Etats-Unis succèdent à l'Angleterre dans les mers arctiques.

Le docteur Kane partit le 30 mai 1853: il avait fait ses premières armes à la recherche de Franklin en 1850. Un riche et généreux négociant, M. Grinnell, fournit le navire, l'*Advance*, et l'approvisionna. C'est l'honneur des États-Unis de produire des hommes intelligents qui, partis souvent des derniers rangs du peuple, s'élèvent par leur travail à une noble fortune qu'ils emploient au soulagement de leurs semblables et aux progrès des arts, des sciences, des découvertes. M. Grinnell a été la providence de Kane et de tous les chercheurs du pôle. L'*Advance* compléta son équipement au Groënland et embarqua un Esquimau, Christian Hans, demi-sauvage qui sera dans la suite l'associé inévitable de toutes les expéditions. On échappe aux dangers de la mer de Baffin et à la rupture trop voisine d'un iceberg; on entre dans le détroit de Smith et l'on s'y arrête dans la *baie de Rensselaer*. Kane s'avance

par terre et en traîneau, à travers le *glacier de Humboldt*, jusqu'au 78° 52′, et sur la *terre de Washington*; d'une hauteur, il voit tout le détroit, et par delà, les *terres Lincoln*, *Ellesmere* et *Grinnell*, et au nord sur la mer élargie, des hummoks énormes et des icebergs entassés. Il revient à l'hivernage et entre dans une nuit qui devait durer 140 jours. Il fallait garder les matelots contre l'ennui, les tenir sains et vigoureux, et pour cela les exercer et remplir leurs journées; Kane y réussit par l'entretien du navire, la chasse, le travail manuel, la lecture; il n'avait pas de citrons, mais des pommes de terre mangées crues et rapées éloignèrent le scorbut; il perdit pourtant un compagnon, le pauvre Baker. Hans amena d'*Etah* et de *Peteravik* des Esquimaux, qui furent une distraction; Kane les visita à son tour dans leurs pauvres huttes chauffées à 32 degrés et éclairées par la fameuse lampe *Kosluk*; ils sont doux, intelligents, un peu tristes; ils supportent sans se plaindre leur vie nomade, grâce aux phoques dont ils se nourrissent et s'habillent. Le jour et l'été revinrent, et Kane souffrant envoya au nord son lieutenant Morton, qui découvrit le *canal Kennedy*, suite du détroit de Smith, et s'arrêta au *cap Indépendance*, par 81° 20′ de latitude, d'où il aperçut une grande ligne de hummoks et à travers un grand brouillard une mer libre qu'il revint glorieusement annoncer à son chef. Une mer libre au pôle ! C'est donc le courant chaud du golfe du Mexique qui, passant sous le courant froid de la mer de Baffin, reparaît au delà du 81e degré ! Quelle nouvelle à répandre ! mais la nuit s'est faite de nouveau et elle est plus difficile à passer que la première; dès le jour, en 1855, des barques, faites aux dépens du navire retenu dans les glaces et abandonné, ramènent les explorateurs, vrais naufragés, aux stations groënlandaises.

Hayes, docteur aussi, qui avait servi sous Kane, repartit le 16 juillet 1860, sur le navire les *États-Unis* que lui avait donné M. Grinnell, pour retrouver cette mer libre dont on doutait, et atterra un peu au sud de Rensselaer, au *Port Foulke*. Il avait couru les mêmes dangers avec Hans pour compagnon peu sûr après tout; il supporta la même nuit de 140 jours; il perdit un ami, le chirurgien Sonntag. Au printemps de 1861, il traversa le canal de Smith, ce qu'il avait déjà fait en 1854; il

suivit la côte occidentale, passa devant les *caps Barrow, Bellot, Lieber* et s'arrêta à la *baie de lady Franklin,* à 81° 30′; l'air était doux, le thermomètre marquait 0°, la glace fondait; il vit comme Kane au loin un brouillard et de l'eau, la mer libre, dit-il, en faisant flotter au-dessus le drapeau étoilé des États-Unis. Il rentra à Boston, en 1861, et la guerre de Sécession commencée fit de son navire une canonnière des côtes et de lui-même un chirurgien militaire.

En 1869 seulement il put venir en Europe recevoir les récompenses que lui réservaient les Sociétés de Géographie de Londres et de Paris; et la même année, avec le fameux peintre des mers polaires, M. William Bradford, il explora, sur la *Panthère,* le ciel de glace du Groënland, de cette terre de désolation; il ne dépassa pas le 75°, et dans une course de trois mois jouit de ce jour sans fin que de Copenhague viennent chercher à Upernawick les Danois et les Danoises : voir le soleil de minuit, quelle fête en ces confins du globe!

Hall prit la mer à son tour, en 1871, sur le *Polaris,* que lui donna le Congrès, à la demande du secrétaire d'État Robeson, et qu'équipa M. Grinnell. Il embarqua au Groënland Hans et un autre Esquimau Joë, et il navigua jusqu'au 82° 16′; au delà du canal Kennedy, il signala le *canal Robeson,* la *terre de Hall,* sur laquelle il s'arrêta à la *baie du Polaris.* Mais sa mort subite compromit l'expédition. Au printemps de 1872, le lieutenant Beuldington voulut revenir et entraîna le lieutenant Tyson, qui voulait continuer l'œuvre de Hall. Tyson, séparé du *Polaris,* voyagea pendant six mois sur un glaçon avec douze matelots et les Esquimaux; il descendit du 77° au 64°, où le navire la *Tigresse* le recueillit le 29 avril 1873. Beuldington avait hiverné au *cap Alexandre* sur le *Polaris* qu'il abandonna; une baleinière écossaise rencontra heureusement la barque qui le portait et le sauva. En somme, les connaissances avaient encore été portées plus haut, et un savant Anglais Bessels, signalant au cap Alexandre la rencontre de deux marées venant du sud et du nord, avait encore fortifié l'opinion qu'une grande mer existait au pôle.

Telle est la première route suivie entre le Groënland et l'archipel Parry. La seconde fut prise à l'est même du Groënland.

Nous le savons, la côte orientale est bien plus froide que la côte occidentale ; les Normands s'en étaient aperçus, et ils n'avaient occupé que cette dernière. A l'est s'étend du nord au sud une énorme banquise qui retient les navigateurs moins à 20 et, en quelques endroits, à 80 kilomètres de la terre; elle est formée de glaçons serrés, entassés, qu'agitent sans cesse le mouvement sous-marin des flots et la pression du courant septentrional qui les amène ; vers le 65e degré, ils s'arrêtent, s'amoncèlent en masses énormes, en montagnes qui semblent aller jusqu'au ciel; c'est le ciel de glace dont parlent les Anglais et les Américains. Cette banquise descend jusqu'à 25 kilomètres au sud du cap Farewell; et, phénomène curieux, entre elle et la côte passe le courant du nord qui forme comme un canal d'eau très-froide, mais libre, qui charrie des glaçons, des icebergs ; et glaçons et icebergs, emportés dans un mouvement tournant, tendent à s'éloigner de la côte, à se rapprocher de la banquise qui les retient ou les repousse, et qui parfois, sous le choc de grosses masses, se brise de place en place, et laisse échapper de nombreux fragments qui, saisis par le remous des vagues, entrent dans l'étrange mouvement de rotation que nous avons reconnu, et courent vers le sud. Quel étonnant spectacle attesté par les Anglais Scoresby (1822), Clavering, Sabine qui, après avoir heureusement passé, ont découvert les *îles Sabine*, du *Pendule*, signalé quelques golfes et quelques caps, et par le Danois Graah (1829), qui a tenté d'établir une station à Nargalik. En 1856, les Français en ont été eux-mêmes témoins. Le 14 juin, le prince Napoléon partit du Havre sur la *Reine-Hortense*, que commandait le capitaine la Roncière-le-Noury ; du cap Farewell à la hauteur de l'île Jean-Mayen, il côtoya la banquise, s'en approcha au risque d'être pris vingt fois, se dégagea toujours, grâce à l'habileté du commandant, revint au sud, se montra dans le détroit de Davis et la mer de Baffin jusqu'à Godhaab et le fiord d'Arsut, et rentra en France le 14 octobre, rapportant les observations des ingénieurs des mines et de la marine qu'il avait emmenés, des dessins et des photographies; toutes les sciences ont gagné à ce voyage si rapide et si adroit, la géologie, l'astronomie, etc.; le grand courant du golfe, *Gulf-Stream*, a été

étudié, et ses diverses directions ont été définitivement établies.

L'Allemagne, jusqu'alors éloignée des mers arctiques, entre en ligne. Un grand savant qui a dirigé dans ce pays les destinées de la géographie, le docteur Petermann, affirmait depuis quelque temps que pour gagner le pôle il fallait fuir les terres, abandonner par conséquent les détroits jusqu'ici pratiqués, et chercher les eaux libres, la pleine mer; sans doute, dans les latitudes arctiques, la pleine mer est elle-même gelée, mais la glace y est moins solide, moins épaisse, et elle peut être brisée et franchie. Pourquoi ne pas saisir le courant septentrional qui passe entre la banquise et le Groënland? Pourquoi ne pas s'élever en le remontant jusqu'à la mer qui le fournit? En 1867, sur cette pensée, Petermann fit partir la *Germania*, commandée par le capitaine Koldewey, qui revint sans avoir pu traverser la banquise; en 1868, il organisa à Brême une souscription qui, recommandée par le roi de Prusse Guillaume, produisit en quelques mois 260,000 francs; et avec la *Germania* fut équipée la *Hansa*. Koldewey, accompagné du célèbre naturaliste autrichien Julius Payer, commandait encore la première, et Hagemann la seconde. Le 15 juin 1869, le départ eut lieu à Bremerhafen, en présence du roi Guillaume, au bruit des chansons et des verres, *more teutonico*. Les deux navires devaient franchir la banquise, et comme il était à craindre qu'ils se perdissent de vue, l'île Sabine avait été indiquée comme lieu de ralliement, à 74° 22′ de latitude. Ce cas prévu se produisit en effet le 20 juillet, par 75°. La *Hansa* chercha alors, à travers la banquise et le canal d'eau et de glaces, l'île Sabine; mais dès le 9 septembre elle fut arrêtée entre deux glaçons et le 22 octobre elle fut écrasée et engloutie. Hagemann, qui s'était retiré avec ses hommes sur un glaçon, fut assez énergique pour les maintenir; il avait des provisions, du charbon avec lequel il fit une maison et la chauffa; il navigua ainsi vers le sud, six mois et demi; le glaçon fondit quand l'été vint; une barque qui avait été sauvée conduisit les naufragés à la côte, puis au cap Farewell et à Fredericshal, d'où ils furent rapatriés.

Koldewey aussi s'était faitj our à travers, la banquise et plus heureux que Hagemann il resta libre, gagna l'île Sabine, et,



Carte extraite de l'Expédition Anglaise au Pôle nord, traduction de M. F. L.

n'y trouvant pas la *Hansa*, se porta au sud et au nord pour la chercher, trouva des vallées agréables où vivaient des rennes, des bœufs musqués, des renards bleus, des lièvres blancs, et revint hiverner au rendez-vous toujours vide. En 1870, les recherches recommencent en traîneau, au nord jusqu'au 77°, au *cap Bismark*, au sud jusqu'au 72°, au *fiord* que Payer nomma *François-Joseph*, et au *mont Petermann*. Dans ce champ d'exploration de 500 kilomètres, les noms illustres furen comme semés, même celui de la reine Augusta. Puis la *Germania*, s'étant dégagée des glaces, tâta la banquise, y surprit une ouverture, avança pendant cinq jours poussant les glaçons mobiles et sciant ceux qui formaient un obstacle fixe; enfin elle sentit la houle de l'Océan, vogua librement vers l'Allemagne et rentra le 11 septembre à Bremerhafen. Le bonheur et l'honneur du retour furent troublés par les bruits de la guerre engagée alors entre l'Allemagne et la France; l'empereur Guillaume sut toutefois après la paix récompenser les hardis capitaines qui s'étaient illustrés dans des luttes moins meurtrières que celles d'où il revenait lui-même, mais pleines de ces dangers que surmontent seuls un calme courage et une prévoyante intelligence.

Le pôle n'était toujours pas atteint. Une troisième route fut tentée entre le Spitzberg et la Nouvelle-Zemble. Elle n'était pas inconnue; on avait vu Barentz la prendre dès la fin du XVIe siècle, et après lui les Anglais au XVIIe et au XVIIIe, Phipps par exemple, et au XIXe siècle Scoresby en 1806, Buchan en 1817, Clavering et Sabine en 1823 et Parry en 1827. Un rival de Petermann, un professeur de Gottembourg, Nordenskioeld, y envoya des Suédois et des Norwégiens, et homme d'action autant que de plume, de 1868 à 1873, il fit cinq voyages et dans le dernier il hiverna au Spitzberg. Il a accompagné de ses conseils les Russes dans leurs courses sibériennes; il a étudié la position de la Nouvelle-Sibérie et de la terre Wrangel; il a lui-même déjà côtoyé l'Asie jusqu'à l'Obi, et il est parti le 8 mai 1878 pour le détroit de Behring: car il a foi dans le passage du nord-est vers l'Asie orientale, une foi plus grande que dans la découverte du pôle nord. En effet, contrairement aux opinions jusqu'ici émises, il nie l'existence de la

mer libre et affirme qu'il ne peut y avoir au pôle qu'une calotte inaccessible de glace qui, suivant la rigueur des hivers et la douceur des étés, descend plus ou moins bas entre le 90° et le 80°. Il s'est fait de nombreux partisans.

L'Allemagne a protesté et proteste encore; l'Autriche a fourni ses explorateurs. Le capitaine Weyprecht et le savant officier que nous connaissons déjà, Julius Payer, ont été en 1871 jusqu'à la banquise qui ferme la mer de la Nouvelle-Zemble au Spitzberg, et en 1872 ils ont monté le *Tegettoff*, que leur avait généreusement donné le comte de Wilczeck et qu'avait fait équiper à Brême l'empereur François-Joseph. L'Europe entière s'intéressa à eux; les amiraux anglais Mac-Clintock et Sherard Osborne sont venus surveiller l'aménagement du navire; le célèbre Elling Carlsen, qui a trouvé à la Nouvelle-Zemble la station de Barentz, se fait leur pilote; l'empereur de Russie, Alexandre II, leur octroie un ukase protecteur Le 13 juin ils s'embarquent, et le comte Wilczeck les convoie jusqu'à la Nouvelle-Zemble; il les quitte le 20 août; le 21 ils sont pris dans la banquise pour ne plus se dégager, et la dérive les porte au nord, puis au nord-ouest; ils supportent avec énergie 50° de froid et l'anxiété de cette marche qu'ils ne peuvent guider; la nuit les prend; le jour revient; ils avancent, mais prisonniers, et jusqu'où iront-ils? Le 18 août, ils célèbrent tristement la fête de leur empereur et le 30, par 79° 43' de latitude et 59° 33' de longitude est, ils trouvent une terre, la *terre François-Joseph*, et le glaçon qui les enferme s'y arrête, s'y ancre pour ainsi dire. La nuit revenue et passée, Payer a exploré cette nouvelle terre gelée, qui ne possède qu'une végétation embryonnaire, qui ne voit que des ours et quelques renards. Il y reconnaît et nomme des golfes, des caps, des îles; il va jusqu'au *cap Fligely*, à 82° 5'. Le retour s'impose toutefois; Weyprecht abandonne le *Tegettoff*; avec des traîneaux-barques il ramène l'équipage sur la glace, puis à partir du 77° sur les eaux libres de l'Océan; le 18 août 1874, il touche la Nouvelle-Zemble où l'ukase le protége, et des pêcheurs russes, obéissant au protégé de leur empereur, le ramènent avec ses hommes en Norwége. De là à Brême, ce fut l'affaire de quelques jours; et ces hommes qui rapportaient la plus importante découverte

faite dans la région polaire, celle d'une terre nouvelle et d'une grande terre, explorée sur plus de 200 kilomètres, furent accueillis avec tous les honneurs qu'ils méritaient.

Restait une quatrième route, celle du détroit de Behring. Il était réservé à un Français, non pas de la prendre, mais de chercher à la prendre. Imbu de toutes les idées de Petermann et persuadé qu'une mer complétement libre de terres pouvait seule mener au pôle, Gustave Lambert résolut de se lancer au nord de l'Asie. Il s'adressa à la France, et, pendant plusieurs années, dans un véritable apostolat, avec une ardeur persévérante que rien ne lassa, ni les longues courses, ni les dépenses personnelles, il parcourut toutes les grandes villes, ouvrit partout des conférences, brava l'indifférence, la froideur, l'incrédulité d'un public souvent prévenu; il obtint de l'argent; il en reçut de l'empereur Napoléon III et de la Société de Géographie de Paris. Mais la souscription ne fut ni assez vivement annoncée, ni assez fortement recommandée; il voulait 600,000 francs; il en eut à peine les deux tiers, et en attendant le reste il achetait un vaisseau, le *Boréal*, et l'équipait au Havre. Le temps s'écoulait, les bonnes volontés se lassaient; il s'irrita et perdit les meilleurs appuis. Toutefois en août 1870 le Corps législatif lui accordait un subside qui assurait son départ; mais la guerre l'arrêta; le 18 septembre, il fut enfermé dans Paris; alors il voulut combattre : Christophe Colomb, disait-il, avait bien combattu au siége de Grenade à 46 ans; il s'engagea dans le 19e régiment de ligne. Blessé mortellement à Bougival le 19 janvier 1871, il languit trois jours à l'ambulance du Grand-Hôtel et mourut. Il a noblement fait son devoir, et sa fin est glorieuse; il l'avait prévue dans son testament, écrit le 29 août 1870, avant son engagement et dans quels termes! « J'écris ces dernières lignes à la veille de rejoindre probablement l'armée, à titre de simple soldat, voulant mériter l'honneur que m'a fait le Corps législatif, et tenant à faire mon devoir honnêtement, simplement, modestement, mais virilement, et désirant laisser à tous ceux qui m'ont aimé un souvenir pur, respectable et respecté, qui sera dans l'avenir d'un bon exemple pour les jeunes Français chez lesquels j'aurai fait germer le goût et le culte des grandes choses. »

Ainsi donc, sur les quatre routes qui mènent au pôle, le succès n'avait pas encore été obtenu. Un Anglais, Nares, le chercha de nouveau par les détroits de Smith, de Kennedy et de Robeson. Il partit d'Angleterre le 19 mai 1875, le jour anniversaire de la naissance de la reine Victoria, avec deux vaisseaux, l'*Alerte*, qu'il commandait, et la *Découverte*, que commandait Stephenson. Il traversa heureusement tous les dangers qui surgirent devant lui, et dépassant à l'ouest la limite atteinte par Hayes, il arrêta la *Découverte* dans une baie qui retint le nom du navire et qui présentait tous les avantages de la baie Foulke, une température relativement douce et des prairies où paissaient des bœufs musqués; et il alla lui-même plus au nord s'établir au pied du *cap Shéridan*. Il fit quelques excursions et la nuit le surprit. Le jour revenu, il envoya trois explorateurs : à l'ouest, Aldrich, qui s'avança jusqu'au 85° 33′ de longitude ouest sur 82° 16′ de latitude; à l'est, Beaumont, qui franchit le détroit de Robeson, retrouva et honora le tombeau de Hall, et, suivant la côte septentrionale du Groënland, se convainquit que ce pays était une grande île; et enfin au nord Markham, qui du *cap Henry* s'éleva sur la banquise aussi haut qu'il put aller, à 83° 20′ 26″ de latitude. C'était la première fois en 1876 que l'on dépassait la hauteur atteinte par Parry en 1827, 82° 45′.

L'équipage souffrait du scorbut, rapporté de ces expéditions dans lesquelles on n'avait pu emporter une provision suffisante de citrons; il se fatiguait, s'inquiétait. Nares rallia la *Découverte* et reprit le chemin de l'Angleterre, où il arriva le 2 novembre 1876. On lui reprocha de n'avoir pas passé un nouvel hiver au cap Sheridan; il se défendit, ramena l'opinion et obtint de la Société de Géographie de Londres la récompense de son courage et de ses talents, la grande médaille d'or. Markham reçut une montre sur laquelle une inscription gravée rappela la latitude extrême qu'il avait atteinte (1).

---

(1) Voyez sur cet intéressant voyage le volume intitulé : *Expédition anglaise au pôle nord* (1875-1876). Relation du voyage effectué par les bâtiments de S. M. Britannique *Alert* et *Discovery*, sous le commandement du capitaine Nares. Traduction de M. F. L. officier, de marine. 1 vol. in-8°. Paris, Delagrave.

Au reste, nul découragement n'a saisi les navigateurs. L'Américain Georges Tyson, l'ancien compagnon de Hall, est en route : le Suédois Norndenskioeld est arrivé au détroit de Behring ; l'Anglais Nares prépare une nouvelle course ; l'Autrichien Weyprecht organise le blocus du pôle nord. Il demande à établir des stations tout autour, au Spitzberg, au Groënland, au détroit de Behring, au cap Sacré de Sibérie, à la Nouvelle-Zemble, en Norwége ; il veut arracher aux régions du pôle tous leurs secrets scientifiques, interroger le ciel, la terre, la mer. Mais pourquoi ne pas porter ces stations jusqu'au Groënland septentrional, jusqu'au cap Sheridan, et de là, avec des équipages toujours renouvelés, ne pas entreprendre chaque année des courses arctiques qui mèneront peut-être enfin jusqu'à ce pôle, objet de tant de désirs ? Qu'y trouvera-t-on ? On ne sait; mais soit sur une terre, soit sur un glacier, soit sur une bouée si la mer libre du pôle n'est pas un mythe, flottera un drapeau vainqueur, attestant l'énergie persévérante des hommes et les conquêtes persistantes de la science.

Henry Chotard,
Doyen de la Faculté des Lettres de Clermont.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Il existe, en Prusse, une ordonnance du 12 juin 1869 qui défend d'employer à un travail industriel les enfants en âge de fréquenter l'école. Pour que les patrons et chefs d'ateliers, qui occupent des enfants à un travail rémunéré, ne tombent pas sous le coup de cette ordonnance, il ne suffit pas qu'ils aient obtenu le consentement des parents : il leur faut encore une autorisation spéciale de l'instituteur. Un arrêt rendu le mois dernier par la deuxième section du tribunal de Berlin vient de faire l'application de cette disposition. Un maître couvreur avait employé moyennant salaire, pour couvrir une grange, deux enfants en âge de fréquenter l'école; traduit devant le juge de police, il avait d'abord été acquitté, parce qu'il avait allégué le consentement des parents. Mais le tribunal de deuxième instance a réformé ce jugement et condamné le maître couvreur à 10 marcs d'amende ou 2 jours de prison, parce qu'il avait négligé de réclamer l'autorisation de l'instituteur.

— Dans la séance du Reichstag du 11 mars, deux députés catholiques d'Alsace-Lorraine, MM. Winterer et Guerber, ont interpellé le gouvernement de l'Empire au sujet de l'état des écoles primaires dans les provinces annexées. Ils se sont plaints surtout que les parents catholiques fussent obligés de subir un enseignement que leur conscience réprouve. « C'est un despotisme intolérable, a dit M. Winterer, qu'on ne trouverait pas même en Russie : il faudrait peut-être aller jusque chez les Zoulous pour trouver un état de choses comparable à celui qui règne en Alsace. »

M. Guerber a violemment attaqué la moralité des instituteurs chargés par l'autorité allemande de la direction des écoles d'Alsace-Lorraine, disant que la plupart d'entre eux, de l'aveu même d'un fonctionnaire, étaient de véritables *bandits*.

Ces paroles ont soulevé de vives protestations de tous les côtés du Reichstag. M. Herzog, secrétaire d'État, a répondu que les instituteurs placés par le gouvernement de l'Empire à la tête des écoles d'Alsace-Lorraine étaient des gens honorables et pour la plupart des pédagogues expérimentés. Un député, M. de Puttkamer-Löwenberg, a ajouté que beaucoup de pays d'Allemagne s'estimeraient heureux de posséder les instituteurs qui enseignent en Alsace-Lorraine.

L'incident n'a pas eu d'autre suite.

Angleterre. — La fréquentation moyenne des écoles primaires de jour, en Angleterre et dans le pays de Galles, pour l'année finissant le 31 août 1878, a été de 2,405,197 élèves; l'année précédente, le chiffre avait été de 2,150,683 : il y a donc eu une augmentation de 254,514 élèves. Pour 1879, cette fréquentation est estimée dans le budget à 2,717,800 élèves pour les écoles du jour, et 58,996 élèves pour les écoles du soir.

Le chiffre des allocations parlementaires aux écoles du jour est estimé, pour 1879, à 15 shillings 9 pence par élève; il a été de 15 shillings 3 pence pour 1878. Les allocations aux écoles du soir monteront à 8 shillings 11 pence (8 shillings 9 1/2 pence en 1878). Cette augmentation dans le chiffre de l'allocation et dans le nombre des élèves, élèvera le montant total de l'allocation parlementaire en 1879 à 2,166,572 livres st.; elle a été de 1,851,796 livres st. en 1878. Le chiffre total des dépenses pour l'instruction pri-

maire en Angleterre est estimé à 2,481,168 livres st. pour 1869, soit une augmentation de 331,960 livres st. sur le budget de l'année écoulée. Les principaux postes, outre l'allocation parlementaire, sont les suivants :

Pensions d'instituteurs.	3.920	liv. st.
Traitements de l'administration.	2.233	—
Traitements des inspecteurs.	7.190	—
Subventions aux écoles normales	4.800	—

En Irlande, l'augmentation du budget de l'instruction publique pour 1879 est évaluée à 21,938 livres st. Par contre, en Écosse, il y aura une diminution de 33,125 livres st.

Autriche-Hongrie. — Le nombre des écoles primaires tant élémentaires que supérieures (*Volksschulen* et *Bürgerschulen*), en Autriche-Hongrie, est de 31,666, avec 3,435,000 élèves. Sur ce chiffre, la partie hongroise de la monarchie compte 16,500 écoles avec 1,300,000 élèves. Le nombre des enfants fréquentant l'école représente en Autriche 64 0/0, en Hongrie 55 0/0 des enfants en âge scolaire. Pour les diverses provinces de la moitié cisleithanienne de l'empire, la proportion est la suivante :

Vorarlberg, Haute-Autriche et Salzbourg, 90 0/0; Basse-Autriche, Bohême, Moravie, Silésie et Tyrol, 80 0/0; Styrie et Carinthie, 70 0/0; Carniole, 60 0/0; Trieste, Goritz et Gradiska, 50 0/0; Istrie, 40 0/0; Galicie et Dalmatie, 20 0/0; Bukowine, 15 0/0.

— Une association générale des instituteurs autrichiens est en voie d'organisation. L'association aura son siége à Vienne; son but est de fédérer les sociétés provinciales existantes, et de fournir aux instituteurs des provinces où il n'existe pas de sociétés, l'occasion de s'unir à leur col-

lègues du reste de l'empire pour la défense de leurs intérêts communs et le développement de l'instruction populaire.

— L'*Œsterreichischer Schulbote* publie un arrêté rendu en date du 9 décembre 1878 par le Conseil scolaire de la province de Bohême, pour recommander aux inspecteurs et aux instituteurs de veiller avec la plus scrupuleuse attention à la conservation de la vue chez les élèves. L'arrêté indique une série de mesures pratiques destinées à protéger les organes visuels, et à prévenir chez les élèves le développement de la myopie, qui fait depuis un certain nombre d'années des progrès si fâcheux dans la jeunesse des écoles. Le journal auquel nous empruntons cette nouvelle exprime l'espoir que les autorités scolaires des autres provinces de l'empire s'empresseront de suivre l'exemple qui leur est donné par le Conseil scolaire de Bohême.

Belgique. — Au moment où le gouvernement belge propose aux Chambres une révision de la loi scolaire de 1842, il n'est pas sans intérêt de rappeler, par quelques chiffres, quel est l'état actuel de l'instruction primaire en Belgique.

Le nombre total des écoles y était, en 1875, de 5,857, soit une école pour 922 habitants. Il faut y ajouter 2,615 écoles d'adultes. Le personnel enseignant comprend 11,863 instituteurs et institutrices. Sur les 5,857 écoles primaires, 4,661 sont soumises à la surveillance de l'État, les autres sont des écoles entièrement libres. Le nombre des élèves était, cette même année, de 669,192, sur une population totale de 5,340,196 habitants. La loi de 1876 a fixé à 1,000 francs le minimum du traitement des instituteurs; la plupart d'entre eux reçoivent 2,000 francs; un petit nombre (535) ont plus de 2,000 francs. La proportion des illettrés est de 18,19 0/0.

États-Unis. — Nous empruntons au message adressé le 7 janvier dernier par le gouverneur de l'État de New-York à la Législature, les renseignements suivants, se rapportant à l'exercice scolaire qui s'est terminé le 30 septembre 1878 :

Les recettes du budget de l'instruction publique de l'État de New-York ont été de 11,793,627 dollars; les dépenses de 10,626,505 dollars. Les traitements des instituteurs entrent dans cette somme pour 7,756,844 dollars; les frais des locaux scolaires, pour 1,363,429 dollars. Le nombre des maisons d'écoles est de 11,824; celui des instituteurs et institutrices, 19,984; celui des élèves, 1,032,052, chiffre auquel il faut ajouter les 5,522 élèves des écoles normales. Le nombre total des volumes composant les bibliothèques scolaires est de 751,534.

Italie. — La population scolaire s'est accrue notablement depuis une quinzaine d'années, ainsi que le montre le tableau ci-dessous, indiquant la fréquentationdes écoles primaires et la proportion du chiffre des élèves à celui de la population totale :

En 1862,	1,008,674	élèves, soit	4,53	par 100 habitants.
1866,	1,217,870	—	5,59	—
1870,	1,577,654	—	6,06	—
1874,	1,836,381	—	6,80	—
1876,	1,931,617	—	7,15	—

La loi du 15 juillet 1877, qui a confirmé le principe de l'obligation en édictant des pénalités contre les parents qui négligeraient d'envoyer leurs enfants à l'école, est entrée en vigueur au commencement de 1878, et elle a dû avoir pour résultat un nouvel et considérable accroissement du nombre des enfants fréquentant l'école primaire. Nous devons ajouter toutefois que, s'il faut en croire des obser-

vations présentées à la Chambre italienne par le député Bonghi, lors de la récente discussion du budget, la loi de 1877 courrait risque de rester à l'état de lettre morte, et de ne point produire les fruits qu'en attendaient ses auteurs.

Le budget ordinaire de l'instruction publique pour 1879 s'élève à 25,873,644 francs : il présente une augmentation de 6,279,000 francs sur celui de 1876. Dans ce dernier chiffre, l'accroissement des dépenses de l'instruction primaire entre pour une somme de 1,486,845 francs.

Serbie, Monténégro et Bulgarie. — Une *statistique de l'instruction publique en Serbie durant l'année scolaire 1873-74*, récemment publiée, donne quelques détails intéressants sur l'état de l'instruction populaire dans ce pays peu connu. En 1862 la Serbie n'avait que 301 écoles primaires; en 1867 elle en comptait déjà 378, en 1872 497, et en 1874 517, dont 470 écoles de garçons et 47 écoles de filles. Le plus grand nombre des écoles (387) sont à trois classes; il y en a 89 à quatre classes, 28 à deux classes; et 13 à une seule classe. La capitale, Belgrade, possède 2 écoles primaires à trois classes et 13 à quatre classes, sur ce nombre, 8 sont des écoles de filles. Le personnel enseignant des 517 écoles se compose de 565 instituteurs et 79 institutrices; Belgrade a 17 instituteurs et 16 institutrices. Le nombre des élèves, à la fin de l'année scolaire 1873-74, était de 23,278; les filles ne forment qu'une faible portion de ce total, 2,840, dont 597 pour les 8 écoles de Belgrade.

— Le Monténégro vient de rendre l'instruction primaire obligatoire.

— Avant de quitter le gouvernement de la Bulgarie, le prince Dondoukoff a rendu un décret prescrivant la créa-

tion d'une école publique dans toutes les communes de plus de 500 habitants. Trois gymnases doivent être établis à Sophia, à Grabova et à Roustchouk. En outre, toutes les villes sont invitées à fonder des écoles secondaires, ainsi que des écoles de commerce et d'agriculture.

Suisse. — Voici comment les vingt-cinq cantons et demi-cantons de la Suisse se trouvent classés d'après le résultat des examens subis par les recrues en 1878 (les chiffres entre parenthèses indiquent le rang qu'avait obtenu chaque canton aux examens de l'année précédente) :

1. Bâle-Ville (1). — 2. Genève (2). — 3. Zurich (4). — 4. Shaffhouse (6). — 5. Thurgovie (3). — 6. Vaud (5). — 7. Soleure (7). — 8. Zug (8). — 9. Unterwald-Obwald (11). — 10. Bâle-Campagne (16). — 11. Tessin (19). — 12. Lucerne (10). — 13. Grisons (17). — 14. Neuchâtel (13). — 15. Berne (18). — 16. Saint-Gall (9). — 17. Argovie (14). — 18. Glaris (20). — 19. Unterwald-Nidwald (15). — 20. Appenzell-Rhodes-Extérieures (12). — 21. Schwytz (22). — 22. Fribourg (21). — 23. Uri (24). — 24. Valais (25). — 25. Appenzell-Rhodes-Intérieures (23).

Ce classement, il faut bien le remarquer, ne peut pas être considéré comme donnant une idée tout à fait exacte de l'état réel de l'instruction primaire dans les différents cantons suisses. En premier lieu, l'examen des recrues ne se fait pas partout avec la même sévérité ; l'indulgence des examinateurs s'accroît en général à proportion de l'ignorance des jeunes gens qu'ils ont à interroger ; il en résulte que des cantons où le niveau moyen de l'instruction est peu élevé, obtiennent cependant des chiffres plus favorables que d'autres cantons plus avancés et où l'examen est plus rigoureux : c'est ce qui explique pourquoi Zug, Unterwald-

Obwald, Tessin, Lucerne, figurent dans la liste ci-dessus avant Neuchâtel, Berne, Saint-Gall, Glaris. En outre, certains cantons ont parmi leurs recrues une proportion assez forte de jeunes gens qui, après avoir été élevés dans un canton voisin où ils n'ont reçu qu'une instruction insuffisante, sont venus chercher des moyens d'existence dans les grands centres industriels; le canton de Neuchâtel, par exemple, voit arriver chaque année un nombre considérable d'émigrants illettrés, appartenant à d'autres cantons et qui, lors des examens de recrues, sont portés à son compte : aussi n'occupe-t-il que le 14e rang, tandis que les résultats obtenus dans ses écoles devraient le placer à côté de Genève et de Zurich.

LE JARDIN DE L'INSTITUTEUR

(*Suite.*) (1)

La cueillette des fruits et leur conservation. — Il n'y a pas d'époque précise pour la cueillette des fruits ; elle est subordonnée au climat, à l'exposition et à la température. Les premiers fruits mûrs tombent et donnent l'éveil. Un fruit qui ne grossit plus, c'est-à-dire qui a pris tout son développement, n'a plus qu'à mûrir. S'il est précoce et si le soleil est chaud, la maturation se fait rapidement. C'est le cas des fruits de l'été. Mais quand nous avons affaire à des variétés tardives qui n'arrivent à leur complet développement qu'au mois de septembre, il ne faut pas trop se hâter d'en faire la cueillette. Les dernières bonnes journées leur sont nécessaires. Quand on se hâte trop de les prendre, on retarde leur maturation ; on leur assure une très-longue durée, mais ils manquent de qualité.

Il reste donc entendu que vous ne vous presserez pas de récolter les fruits tardifs. Vous choisirez une belle journée pour en commencer la cueillette et vous attendrez que la rosée ait disparu. Vous les détacherez de l'arbre avec précaution et les déposerez un à un dans une corbeille ou un panier, en ayant soin de ne pas les meurtrir. A mesure que les corbeilles se rempliront, vous mettrez les fruits d'abord dans une pièce bien éclairée et bien aérée, où ils *sueront* un peu et se ressuieront.

---

(1) Voir le numéro de mars 1879.

Au bout de cinq ou six jours, les fruits cueillis, poires ou pommes, seront en état d'être placés au fruitier.

Dans nos campagnes, chez la plupart des personnes, le fruitier est tout bonnement la cave ou le grenier, à moins que ce ne soit une chambre inoccupée. En hiver, le grenier n'est point à l'abri de la gelée; la cave est trop chaude et trop humide; la chambre inoccupée peut être sujette à de fréquents renouvellements de l'air. Le meilleur fruitier pour un instituteur qui n'a pas de grosses provisions à conserver, c'est un petit cabinet au premier étage, un cabinet sans fenêtres, bien sec, bien sombre, où la gelée ne soit pas à craindre. On le garnit de rayons sur toutes ses faces et on y place les fruits de façon qu'ils ne se touchent point. Une fois par semaine, deux fois au plus, on entre dans le fruitier, on tire la porte sur soi et on le visite rapidement avec une lanterne sourde, afin d'enlever les fruits gâtés. En somme, pas de changement d'air, pas de lumière du jour, pas de température élevée, pas de température basse. Dans ces conditions, vos fruits se conserveront bien.

Les cultivateurs de raisins de treille qui veulent conserver du chasselas ou du Frankenthal ont souvent recours à ces cabinets sombres. Les planchettes du rayonnage ont alors des encoches qui retiennent par le goulot de longues fioles dans lesquelles on met de l'eau ordinaire et une cuillerée à café de charbon de bois en poudre. Le raisin à conserver est cueilli avec un bout de sarment que l'on dépouille de ses feuilles, et on tient ce sarment plongé dans la fiole. C'est ainsi que l'on a des raisins frais à la sortie de l'hiver, mais ils ont perdu un peu de leur saveur sucrée. Ceci devient un défaut pour le chasselas de Thomery et de Fontainebleau; pour d'au-

tres, plus sucrés au moment de la récolte, ce serait une qualité.

X

FLORICULTURE.

Les fleurs sont l'ornement obligé de nos jardins ; elles font la joie de nos femmes, de nos filles, des hommes, des enfants, de tout le monde. Il convient, par conséquent, d'en encourager la culture. Elle ne prend guère de temps et n'entraîne pas à de grands frais. L'instituteur y songera. Il mettra des fleurs dans les plates-bandes de son jardin, soit en touffes, soit en petits massifs, soit en bordure ou contre-bordure.

Nous lui recommandons d'abord les plantes vivaces de facile culture. Nous en avons de classiques dans la plupart de nos villages, ce sont : l'iris germanique, la violette, la pervenche, les primevères, les pâquerettes, les œillets mignardise, les roses, les lychnis croix de Jérusalem, l'aconit, les juliennes, les asters, les chrysanthèmes. Nous ne voudrions pas qu'on les abandonnât, mais nous voudrions bien qu'on ajoutât d'autres plantes moins connues et souvent plus jolies.

Or, nous avons pris là-dessus conseil d'un grand connaisseur qui s'est empressé de nous indiquer vingt-cinq belles fleurs vivaces qui produiraient d'autant plus d'effet dans nos jardins de village, qu'elles ne s'y montrent pas communément. Je vous transcris sa liste sans y rien changer : 1° Achillée d'Égypte à fleurs jaunes ; 2° Anémone Honorine Jobert ; 3° Asclépiade de Douglas ; 4° Calystégie pubescente à fleurs roses pleines ; 5° Campanule de Van-

houtte; 6° Corydalis jaune; 7° Erianthe de Ravenne; 8° Funkia blanc; 9° Gentiane acaule; 10° Gesse à grandes fleurs; 11° Lin de Sibérie; 12° Lupin pourpre foncé; 13° Lychnis blanc et double; 14° Monarde didyme; 15° Œnothère acaule; 16° Orobe noir; 17° Rheum Emodi; 18° Saponaire double du Caucase; 19° Spirée palmée; 20° Violette le Czar; 21° Yucca gloriosa; 22° Yucca Stenophylla; 23° Pied-d'alouette de Barlow; 24° Mantisia saltatoria; 25° Sedum telephium rouge.

Lorsque ce sedum est en boutons ou en fleurs, on peut couper ses tiges florales et les planter dans un pot, elles ne se flétrissent point.

Les plantes annuelles les plus recommandables à notre avis, sont les amarantes crête-de-coq, les balsamines, les capucines, les chrysanthèmes variés, les dauphinelles ou pieds-d'alouette, les gesses odorantes ou pois de senteur, les giroflées quarantaine, la nigelle, les pavots coquelicot variés, le seneçon élégant, les silènes, les œillets d'Inde, le réséda, les pensées, les zinnias, les némophiles, les reines-marguerite.

Parmi les plantes qui durent deux et trois ans, nous citerons les alcées ou roses-trémières, des giroflées et les scabieuses.

Parmi les plantes à oignons, les crocus, la fritillaire, les glaïeuls, la jacinthe, la jonquille, le lis, les narcisses, les tulipes ne doivent pas être oubliés.

La multiplication des plantes vivaces peut se faire par les graines; mais le plus habituellement on se contente de diviser les pieds à la sortie de l'hiver, et de transplanter les éclats. Une bonne opération à exécuter tous les trois ou quatre ans, c'est de changer de place les vieilles souches. Nous allions oublier de vous dire que notre superbe julienne

blanche à fleurs pleines, qu'on appelle *Damas* dans le Nord et *Girarde* sur divers points de la Bourgogne, n'est pas toujours facile à reproduire d'éclats. C'est une plante usée, faute de graines qu'elle ne produit pas. Le seul moyen de la soutenir, tant bien que mal, consiste à bouturer les tiges florales, après avoir supprimé la partie boutonnée ou fleurie. Ces tiges s'enracinent aisément.

Si nous avons indiqué l'aconit dans l'énumération des plantes vivaces, ce n'est point dans le but d'en conseiller la culture, c'est uniquement afin que l'instituteur puisse appeler l'attention de ses écoliers sur cette espèce vénéneuse, et leur dire : c'est un dangereux poison ; méfiez-vous. — Nous aurions peut-être dû, pour la même raison, ranger la stramoine parmi les plantes annuelles. C'est un autre poison également fort dangereux.

Les plantes annuelles, bisannuelles et trisannuelles se multiplient au moyen de leurs graines. En général, les graines qui arrivent les premières à maturité passent pour les meilleures. Cependant on ne saurait se contenter de ce renseignement dans tous les cas et l'on nous saura gré d'entrer dans quelques détails sur les graines de giroflées, de balsamines, de reines-marguerite et de pieds-d'alouette.

Les graines de giroflées se prennent sur des plantes à fleurs simples, dont on a bien soin d'enlever les rameaux tardifs et chétifs. Pour ce qui est des rameaux que l'on conserve, on pince leur extrémité et on ne laisse porter à chacun que 10 ou 12 siliques. C'est le moyen de les avoir fortes et de nourrir convenablement les semences. — Lorsque les siliques sont bonnes à récolter, on prend une paire de ciseaux et on coupe le quart supérieur à peu près de toutes ces siliques. On a ainsi des quarts de siliques

et des trois-quarts de siliques, qu'on a soin de ne pas mêler. Voici pourquoi, selon M. Émile Chaté qui s'y connaît, les graines du haut, c'est-à-dire des quarts supérieurs des siliques, sont celles qu'affectionnent les semeurs. Elles passent pour donner des variétés. Les graines du dessous, c'est-à-dire des trois quarts inférieurs des siliques, sont recherchées, d'un autre côté, parce qu'elles fournissent des giroflées doubles dans la proportion de 80 0/0.

Mais comment distingue-t-on les doubles des simples avant qu'elles fleurissent? Nous allons vous l'apprendre. Quarante jours après le semis, on repique les jeunes plantes et 40 ou 50 jours après le repiquage, on passe l'examen, afin de séparer les simples des doubles. Les simples sont trapues, ramassées et ont le cœur ouvert; les doubles sont élancées, ont une couleur pâle et le cœur fermé.

L'instituteur prendra sa graine de balsamine sur des variétés bien doubles et dès que les capsules commenceront à jaunir. Les balsamines très-doubles fournissent bien peu de semence, mais cette semence a le mérite de reproduire fidèlement la variété. On est porté à croire, d'après MM. Decaisne et Naudin, que les graines de balsamine, petites ou moyennes et bien rondes, donnent des plantes à fleurs très-doubles et pleines, et qu'au contraire celles qui sont grosses et allongées ne produisent jamais que des sujets à fleurs simples ou tout au plus semi-doubles.

L'instituteur prendra ses graines de reine-marguerite sur les fleurs les plus doubles et qui se seront ouvertes les premières. Quand les capitules seront parfaitement mûrs, par un temps sec, il les coupera avec un bout de tige, les réunira par paquets de chaque variété et les rentrera dans une pièce bien aérée où la dessiccation s'achè-

vera. Lorsqu'elle sera achevée, il prendra les graines du milieu des capitules et rebutera celles de la circonférence. Les fleuristes qui récoltent pour vendre n'y regardent pas de si près.

L'instituteur qui voudra de l'excellente graine de pieds-d'alouette attendra que les quinze ou vingt premières fleurs de chaque pied soient passées; puis il supprimera la pyramide de boutons pour empêcher la floraison de continuer. De cette façon la partie conservée profitera de toute la séve. Dès qu'il verra les capsules de la base éclater et disperser les graines mûres, il arrachera de suite les porte-graines et les placera sur un drap. Les capsules y achèveront leur maturation, et éclateront à leur tour. Mais au moins les graines ne seront pas perdues.

Nous voudrions prendre une à une les fleurs du jardin et montrer par quels procédés on obtient de chacune d'elles des semences de bonne qualité. Mais cela nous mènerait fort loin et dépasserait de beaucoup les limites que nous nous sommes imposées. Cependant nous pouvons bien encore donner un conseil en ce qui regarde les œillets. Lorsque vous aurez de beaux pieds d'œillets doubles, vous aurez la précaution facile de les arroser tous les soirs en temps de sécheresse. Vous obtiendrez ainsi de bonnes graines. Si vous les semiez de suite, vous n'auriez que des œillets simples. Attendez le printemps et vous aurez des doubles et des simples; attendez la seconde année et vous serez plus satisfaits.

Les fleurs à oignons et à griffes peuvent se reproduire de graines; mais c'est là un moyen d'amateurs à la recherche de variétés, moyen qui demande beaucoup de temps. Aussi presque toujours nous nous en rapportons aux oignons et aux griffes pour la reproduction. Nous ne touchons

ni aux lis, ni aux narcisses, mais nous sortons de terre les oignons de jacinthe, de tulipe, de crocus, de glaïeul, et nous les replantons quand le moment est venu. Autour de ces oignons, il s'en forme de petits destinés à les remplacer et qu'on nomme *caïeux*. On les plante à part, en pépinière, afin qu'ils prennent tout leur développement. Ils ne fleurissent que l'année d'après. Les griffes ou pattes d'anémones et de renoncules sont également relevées tous les ans et replantées.

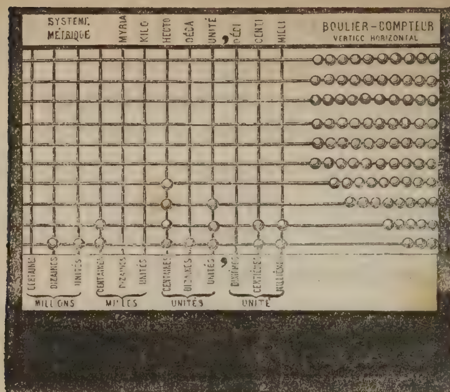
Les Anglais encouragent la culture des fleurs et ouvrent chaque année des expositions où les enfants apportent de charmants bouquets. Pourquoi ne les imiterions-nous pas et ne distribuerions-nous pas des récompenses aux plus méritants ?

P. JOIGNEAUX.

Le Gérant responsable : CH. DELAGRAVE.

BOULIER COMPTEUR VERTICO-HORIZONTAL

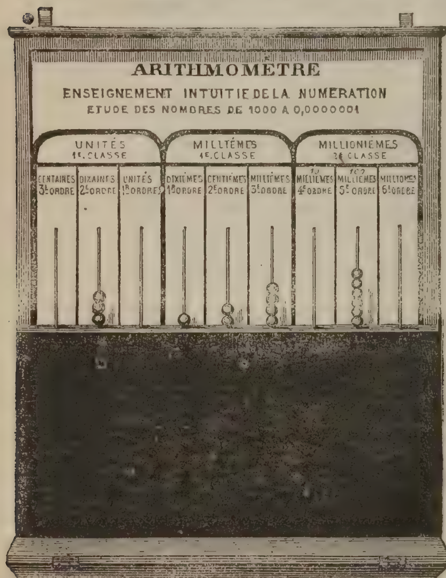
PAR M. CHAUMEIL, INSPECTEUR PRIMAIRE A PARIS.



Soit, par exemple, à représenter le nombre 11.200.413,022. Toutes les boules étant ramenées à droite, on en place une devant le cordon des dizaines de millions, une devant le cordon des millions, deux alignées verticalement devant le cordon des centaines de mille, quatre, toujours alignées verticalement de bas en haut, sur le cordon des centaines, etc. On peut écrire en chiffres sur le montant inférieur du cadre qui forme tableau noir les nombres représentés par les boules.

Le boulier compteur vertico-horizontal est formé d'un cadre rectangulaire portant dix tringles horizontales garnies chacune de dix boules. Avec les cent boules, on fait tous les exercices des bouliers ordinaires. Un système de cordons verticaux et les nomenclatures qui leur correspondent donnent, en outre, à l'appareil les avantages des bouliers verticaux, tout en en évitant les inconvénients. Il y a double jeu et par conséquent double utilité. Prix.. 20 »

ARITHMOMÈTRE PETRY



Appareil adopté par le gouvernement, sur l'avis de la commission centrale, pour l'enseignement dans les établissements soumis à l'inspection légale, par M. PÉTRY, directeur à l'école moyenne de l'État, à MONS.

Nouveau procédé pour l'enseignement intuitif de la numération des nombres entiers et des fractions décimales, du calcul mental et du calcul chiffré, avec des applications au système métrique.

Cet appareil a obtenu une médaille d'argent à l'Exposition universelle de Paris en 1872; un diplôme à l'Exposition de Londres en 1872; une médaille de mérite à l'Exposition universelle de Vienne en 1873.

Prix : 20 francs.

IMP. CENT. DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie, RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 5204-9.

LISTE DES RÉCOMPENSES SUPPLÉMENTAIRES

ACCORDÉES PAR LE MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE A SES EXPOSANTS.

Le Ministère de l'Instruction publique a obtenu à l'Exposition universelle les récompenses les plus élevées (1).

Il représentait, dans cette Exposition, une réunion considérable et une suite de travaux, au milieu desquels il n'y avait pas à distinguer chacun des collaborateurs de l'œuvre générale. Les jurys, jugeant la France comparativement avec les États étrangers, ont récompensé le Ministère en le considérant surtout comme une *collectivité*. Il leur était même impossible, dans un temps relativement court, de juger aucune des méthodes.

Aujourd'hui, M. le Ministre de l'Instruction publique, désirant rendre justice aux hommes dont le nom nécessairement ne s'est pas trouvé assez en évidence dans le

(1) Le Ministère de l'Instruction publique a obtenu à l'Exposition universelle :

Quatre diplômes d'honneur, savoir :

- Classe IV, travaux des envois de Rome et le service des monuments historiques ;
- Classe VI, enseignement primaire;
- Classe VII, organisation de l'enseignement secondaire et publications du corps enseignant, *diplôme unique,* ou grand prix exceptionnel;
- Classe VIII, école des hautes études et le service des missions scientifiques.

Sept diplômes d'honneur ont été attribués aux membres du corps enseignant dont les noms suivent :

MM. Bert (Paul),
Deville (H. Sainte-Claire).
Jamin.
Jansen.
MM. Marey.
Villarceau.
Wurtz.

succès même de tout le corps enseignant, a institué une Commission chargée de lui désigner quelques-unes des personnes auxquelles il conviendrait d'offrir, en souvenir de la part qu'elles ont prises, soit à l'Exposition générale du Ministère, soit à la Bibliothèque des travaux du corps enseignant, un témoignage de la satisfaction du Ministre.

Cette commission était composée de :

M. le Ministre de l'Instruction publique, *président.*
M. le Sous-Secrétaire d'État, *vice-président.*
MM. Bagnaux (de).
Berger, inspecteur primaire de la Seine.
Boutan, directeur de l'enseignement primaire, membre du Comité d'installation du Ministère.
Brouard, inspecteur général de l'enseignement primaire, membre du jury des récompenses de la classe VI.
Buisson, inspecteur général de l'enseignement primaire, membre du jury des récompenses de la classe VI.
Bureau, professeur au Muséum d'histoire naturelle, membre du jury des récompenses.
Charmes (Xavier), chef du cabinet du Ministère de l'Instruction publique, membre du Comité d'installation du Ministère.
Chasles (Emile), inspecteur général des langues vivantes, membre du Comité d'installation du Ministère, membre du jury des récompenses de la classe VII.
Cougny, inspecteur des écoles de dessin de la Ville de Paris.
Dethomas, conseiller général.
Dubail, ancien maire.
Dumaresq, membre du Comité d'installation du Ministère, membre du jury des récompenses.
Ébrard, inspecteur primaire de la Seine.
Girard (Maurice), professeur au collége Rollin.
Gréard, membre de l'Institut, directeur de l'enseignement primaire de la Seine.
Marguerin, administrateur des écoles Turgot.
Mesnil (du), conseiller d'Etat, directeur de l'enseignement supérieur, membre du Comité d'installation du Ministère.
Milne Edwards, membre de l'Institut, président du jury des récompenses de la classe VIII.
Mourier, directeur de l'enseignement secondaire, membre du Comité d'installation du Ministère.
Pichard, inspecteur de l'enseignement primaire à Paris.
Quet, inspecteur général de l'instruction publique.
Salicis, délégué cantonal, répétiteur à l'École polytechnique.

M. WATTEVILLE (le baron DE), directeur des sciences et des lettres, directeur de l'exposition du Ministère.
Mmes BARDOUX, *présidente.*
BARBIER.
CHASLES.
SCHŒFFER, inspectrice départementale de la Seine.
Mlle MALMANCHE, directrice des cours de comptabilité de la Ville de Paris.

Sur l'avis de cette Commission, M. le Ministre a décidé qu'il serait adressé des lettres spéciales de félicitations à ses plus éminents collaborateurs, et que des distinctions universitaires, des médailles de vermeil, des médailles d'argent, de première et de seconde classe, seraient décernées aux exposants que lui avait signalés le jury spécial.

Voici la liste, en ce qui concerne l'enseignement primaire, des récompenses qui ont été décernées sur la proposition de la Commission (1).

I. — DÉPARTEMENTS

Grandes lettres de félicitations.

M. l'Inspecteur d'académie du Calvados. — Ensemble de l'exposition scolaire; conférences et bibliothèques pédagogiques.
Ville de Besançon. — Ensemble de l'exposition scolaire.
Ville de Bordeaux. — Ensemble de l'exposition scolaire.
MM. l'Inspecteur d'académie de Seine-et-Marne. — Travaux géographiques des instituteurs; travaux d'aiguille des écoles de filles.
les instituteurs de l'arrondissement de Meaux. — Notices historiques sur l'enseignement primaire. — Plans.
l'Inspecteur primaire et les instituteurs de l'arrondissement de Rambouillet. — Notices historiques; plans et conférences pédagogiques.
VALENTIN, directeur de l'École industrielle des Vosges. — Ensemble de son exposition.
ANTHOINE, inspecteur d'académie du Nord. — Rapport et ensemble de l'exposition de son département.
les instituteurs de l'arrondissement de Saint-Affrique (Aveyron). — Conférences pédagogiques.

---

(1) Rappelons ici que la *Revue pédagogique* a déjà fait connaître (n° de novembre 1878) toutes les récompenses décernées directement par le jury international aux exposants de la classe VII (enseignement primaire).

MM. les instituteurs du département du Calvados. — Plans et cartes des cantons et des communes.

les instituteurs du département de la Charente-Inférieure. — Plans d'école; notices et cartes de l'arrondissement de Saint-Jean-d'Angély.

les instituteurs de l'arrondissement de Saint-Amand (Cher). — Plans d'écoles.

les instituteurs du département du Doubs. — Plans et cartes.

les instituteurs de l'arrondissement de Nîmes. — Plans des communes.

les instituteurs de l'arrondissement de Muret. — Plans d'écoles.

les instituteurs de l'arrondissement de Bazas. — Conférences pédagogiques.

les instituteurs du département de l'Isère. — Conférences pédagogiques; atlas des cantons.

les instituteurs du département de la Haute-Loire. — Plans et notices.

les instituteurs du département du Loiret. — Travaux pédagogiques et géographiques.

les instituteurs du département de la Haute-Marne. — Plans et notices historiques.

les instituteurs du canton d'Arc-en-Barrois (Haute-Marne). — Plans des communes.

les instituteurs du département de Maine-et-Loire. — Plans de maisons d'école.

Baumier, inspecteur primaire, et les instituteurs de l'arrondissement de Cambrai. — Plans de maisons d'école.

Mmes les institutrices de la ville de Roubaix. — Travaux d'aiguille.

MM. les instituteurs du département du Puy-de-Dôme. — Cartes des communes et plans d'écoles.

Mmes les institutrices du Haut-Rhin. — Travaux d'aiguille.

MM. les instituteurs et Mmes les institutrices de la Haute-Saône. — Travaux de pédagogie et de cartographie; ouvrages de couture et de confection.

les instituteurs de la Savoie. — Travaux historiques et pédagogiques.

les instituteurs de l'arrondissement de Melun (Seine-et-Marne). — Notices historiques sur l'enseignement primaire; plans.

les instituteurs des arrondissements d'Albi, Castres et Lavaur (Tarn). — Notices historiques et méthodes d'enseignement.

les instituteurs de l'arrondissement de Limoges (Haute-Vienne). — Cartes et plans.

Palmes d'officier de l'instruction publique.

MM. Ernouf, inspecteur primaire à Bayeux (Calvados).
Godefroy, instituteur communal à Pont-l'Évêque.
Petre, professeur à l'Ecole municipale de modelage de Nancy.
Poulain, maître adjoint à l'Ecole normale primaire de Versailles.
Poullin, instituteur à Châteauneuf-sur-Loire (Loiret).
Vote, instituteur à Selles-sur-Cher (Loir-et-Cher).

Palmes d'officier d'académie.

MM. Albert, instituteur à Ampus (Var).
Bouchet, directeur de l'École supérieure de l'Arsenal, à Besançon.
Bruneau, instituteur à Pontlevoy (Loir-et-Cher).
Desperrois, instituteur à Iville (Eure).
Doutté, maître adjoint à l'Ecole normale primaire de Châlons.
Fontaine, directeur de l'Ecole municipale de Portereine, à Chambéry.
Gastines, instituteur à Damville (Eure).
Jousset, instituteur à Orléans.
Mlle Klecker, déléguée spéciale pour l'inspection des salles d'asile de l'Académie de Bordeaux.
MM. Lebel, professeur de musique à l'Ecole normale primaire d'Auch.
Louvot, instituteur à Arc (Haute-Saône).
Loyez, maître adjoint à l'Ecole normale primaire de Vesoul.
Mérier, instituteur à Marans (Charente-Inférieure).
Patte, instituteur à Elincourt (Oise).
Piéton, professeur d'agriculture à l'École normale primaire d'Evreux.
Poujade, préparateur au Muséum d'histoire naturelle.
Rousseau, fabricant de produits chimiques, à Paris.
Stoltz, inspecteur primaire à Cosne (Nièvre).
Mme Tardy-Caperoni, institutrice publique à Gannat (Allier).
MM. Thérin, instituteur communal à Vire (Calvados).
Travoillot, instituteur à Villemanoche (Yonne).
Vaillant, instituteur à Margny-lès-Compiègne (Oise).

Médailles de vermeil.

Mme Angla, institutrice à Bordeaux. — Devoirs d'élèves.
M. Cazenavette, directeur de l'école des Chartrons, à Bordeaux. — Devoirs d'élèves.

Ecole normale d'instituteurs à Auxerre. — Travaux géographiques et pédagogiques.
École normale d'instituteurs à Chaumont. — Devoirs d'élèves-maîtres et programmes d'enseignement.
Mlles FERRAND et MALLET, école Saint-Eusèbe, à Auxerre. — Ensemble de leur exposition.
Mlle GOGUELAT, institutrice à Bordeaux. — Devoirs d'élèves.
MM. GUILLEMOT, à Lusigny (Aube). — Devoirs d'élèves et herbier.
HERLEM, instituteur à Sars-Poteries (Nord). — Musée scolaire et devoirs d'élèves.
les instituteurs de la Marne. — Atlas du département par cantons.
JENNEPIN, instituteur à Consolre (Nord). — Devoirs d'élèves et musée scolaire.
LANGUMIER, instituteur à Étampes. — Cartes et travaux d'élèves.
MONTMARCHÉ, directeur du pensionnat libre d'Onzain (Loir-et-Cher). — Devoirs d'élèves.
PLISSON, instituteur à Janvry (Seine-et-Oise). — Travaux pédagogiques et devoirs d'élèves.
PLUMENAIL, à la Jarne (Charente-Inférieure). — Travaux pédagogiques et devoirs d'élèves.
Le professeur de dessin à l'école communale professionnelle de garçons à Clermont-Ferrand. — Enseignement du dessin.
Sœurs de Portieux, institutrices à Arc (Haute-Saône). — Ouvrages à l'aiguille.
M. TILMONT, directeur de l'école de la rue des Lombards, à Lille. — Travaux personnels et devoirs d'élèves.

Médailles d'argent grand module.

MM. BOISSELIER, instituteur à Saumur (Maine-et-Loire). — Devoirs d'élèves.
CAMUS, instituteur à Auxerre (Yonne). — Travaux pédagogiques et devoirs d'élèves.
CHRISTIAENS, instituteur, rue Long-Pot, à Lille. — Devoirs d'élèves.
DAUDÉ, instituteur à Uchaud (Gard). — Devoirs d'élèves.
DEMIMUID (Ch.), instituteur à Saint-Urbain (Haute-Marne). — Travaux sur l'agriculture et devoirs d'élèves.
DEMIMUID (P.), instituteur à Éclaron (Haute-Marne). — Travaux sur l'agriculture et devoirs d'élèves.
École libre des frères de Bar-le-Duc. — Enseignement du dessin.
Ecole normale d'Aurillac. — Dessin linéaire.
Ecole normale de Dijon. — Enseignement du dessin.
Ecole normale d'instituteurs à Mirecourt (Vosges). — Travaux des élèves-maîtres et des élèves de l'école annexe.

École normale d'instituteurs à Orléans (Loiret). — Devoirs d'élèves-maîtres et leçons à l'école annexe.

École normale d'instituteurs de Melun. — Travaux divers; devoirs des élèves-maîtres.

École normale d'institutrices à Auxerre. — Travaux géographiques et pédagogiques.

M. FOLLET, maître-adjoint à l'école normale primaire d'Amiens (Somme). — Ensemble de son exposition.

Mlle FORESTIER, institutrice à Bordeaux. — Devoirs d'élèves.

MM. GALLAND, instituteur à Bernys (Gard). — Devoirs d'élèves.

GIRARD, instituteur à Bordeaux. — Devoirs d'élèves.

HUTINEL, instituteur à Genlis (Côte-d'Or). — Notice historique et devoirs d'élèves.

l'instituteur communal à Brioude (Haute-Loire). — Dessin et lavis.

JOYET (Jean), professeur de dessin à l'école de Bellac (Haute-Vienne). — Enseignement du dessin.

Mlle LAHEURTE, institutrice à Nantes (Loire-Inférieure). — Travaux d'aiguille.

MM. LAPORTE, inspecteur primaire à Melun. — Coopération à l'exposition du département.

LEFEBVRE, directeur de l'école d'apprentissage au Havre. — Devoirs d'élèves.

LEMAIRE, instituteur à Noyers (Yonne). — Devoirs d'élèves.

LEROY (Ch.), directeur de l'École normale de Charleville (Ardennes). — Travaux géographiques.

LESPINASSE (Ernest), école Darré, à Toulouse. — Devoirs d'élèves.

LOMBARD, instituteur à Gallargues (Gard). — Devoirs d'élèves.

MARCONNET, instituteur à Étapes (Doubs). — Travaux pédagogiques et devoirs d'élèves.

Mme MONGET, institutrice à Versailles. — Devoirs d'élèves, organisation et programme.

MM. MITTON, instituteur à Cirey (Haute-Saône). — Plan en relief.

PERIER, directeur de l'École industrielle du Havre. — Devoirs d'élèves et plan d'études.

PIERROT, instituteur à Lumes (Ardennes). — Devoirs d'élèves.

POUJADE, instituteur à Nantes, rue Beaumanoir. — Devoirs d'élèves.

POULLIN, instituteur à Courtenay (Loiret). — Devoirs d'élèves et cartes.

Mmes ROUQUETTE, institutrice protestante, à Nîmes. — Devoirs d'élèves et travaux d'aiguille.

RUELLO, école supérieure professionnelle, à Bordeaux. — Devoirs d'élèves et travaux d'aiguille.

MM. Saugeon, professeur à Bordeaux. — Travaux géographiques.

Simon, instituteur à Vroïl (Marne). — Devoirs d'élèves.

Sœurs de Saint-Joseph, à Chambéry. — Travaux d'aiguille.

MM. Szézépanski, directeur de l'école communale supérieure de garçons, à Baugé (Maine-et-Loire). — Devoirs d'élèves et dessins.

Vincent, instituteur à Vineuil-sur-Cosson (Loir-et-Cher). — Devoirs d'élèves.

Médailles d'argent petit module.

Mlle Allain, institutrice à Saint-Pierre-de-Chandieu (Isère). — Devoirs d'élèves.

MM. Arrondeau, instituteur à Saint-Georges-du-Bois (Charente-Inférieure). — Devoirs d'élèves.

Aubourg, directeur de l'école communale de la rue de la Gendarmerie, à Montpellier. — Devoirs d'élèves et herbier.

Bauvière, instituteur à Troisfontaines-la-Ville (Haute-Marne). — Enseignement des adultes.

Mlle Beu, institutrice à Nice. — Travaux d'élèves.

MM. Bourey, instituteur à Crocy (Calvados). — Travaux et collections.

Bourgeois, instituteur à Pugey (Doubs). — Travaux pédagogiques et devoirs d'élèves.

Bru, instituteur à Marsac (Dordogne). — Devoirs d'élèves.

Mlle Buisson, institutrice à Saint-Aignan-sur-Cher (Loir-et-Cher). — Devoirs d'élèves et travaux d'aiguille.

M. Cacouault, instituteur à Vitré (Deux-Sèvres). — Herbier.

Mlle Caillole, institutrice à Valenciennes (Nord). — Devoirs d'élèves et travaux d'aiguille.

M. Chapellier, instituteur à Epinal (Vosges). — Herbier.

Mlle Collin, institutrice au Châtelet (Seine-et-Marne). — Devoirs d'élèves.

Cours normal de Juilly (Seine-et-Marne). — Travaux d'aiguille et leçons de choses.

MM. Dedienne, instituteur à Vincelles (Yonne). — Etudes sur le département.

Denis, instituteur à Perigny (Charente-Inférieure). — Devoirs d'élèves.

Deroche, directeur de l'école communale de garçons, à Champlitte (Haute-Saône). — Devoirs d'élèves et dessins.

Dizien, directeur de l'école communale d'Avallon (Yonne). — Devoirs d'élèves.

Dubois, inspecteur primaire à Luxeuil (Haute-Saône). — Notice historique.

Mme Dupas, directrice de l'école communale de Clary (Nord). — Devoirs d'élèves et travaux d'aiguille.

M. Dupont, instituteur à Jurques (Calvados). — Travaux divers.

Ecole communale des Sœurs, à Pithiviers-le-Vieil (Loiret). — Devoirs d'élèves et travaux d'aiguille.

Ecole communale modèle de Montbéliard (Doubs). — Devoirs d'élèves et travaux d'histoire et de géographie.

Ecole communale de Vaucouleurs (Meuse). — Enseignement du dessin.

Ecole de la rue du Mail-d'Aplemont, au Havre. — Devoirs d'élèves.

Ecole industrielle de Saint-Pierre-lès-Calais (Pas-de-Calais). — Travaux d'élèves.

Ecole mutuelle de Beaune (Côte-d'Or). — Devoirs d'élèves.

Ecole normale d'Alençon. — Enseignement du dessin.

Ecole normale de Mâcon. — Devoirs d'élèves.

Ecole professionnelle de Langres (Haute-Marne). — Enseignement du dessin.

Ecole supérieure de garçons de M. Largeteau, à Bordeaux. — Devoirs d'élèves.

MM. Faidherbe, instituteur à Roubaix (Nord). — Travaux pédagogiques et devoirs d'élèves.

Florent, instituteur à Limey (Meurthe-et-Moselle). — Devoirs d'élèves.

Frères des écoles chrétiennes, rue des Pressentines, à Marseille. — Devoirs d'élèves et dessins.

MM. Girod, instituteur à Saint-Laurent (Jura). — Devoirs d'élèves.

Godard, instituteur à Remiremont (Vosges). — Travaux pédagogiques.

Gorsse, professeur de dessin, à Lescar (Basses-Pyrénées). — Enseignement du dessin.

Guillard, à la Bonneville (Eure). — Devoirs d'élèves.

Guillaume, instituteur à Epenoy (Doubs). — Devoirs d'élèves.

Héoble, professeur de dessin à l'école municipale de Toul (Meurthe-et-Moselle). — Enseignement du dessin.

Huleux, instituteur à Brebières-Corbehem (Pas-de-Calais). — Devoirs d'élèves et travaux personnels.

Ladrière, instituteur à Lille (Nord). — Collection géologique.

Lair, directeur de l'école communale, à Douarnenez (Finistère). — Devoirs d'élèves.

Lallemand (Louis), instituteur à Gillenoncourt (Meurthe-et-Moselle). — Herbier.

Mlle Lambert, école communale du boulevard de la Liberté, à Lille. — Devoirs d'élèves.

MM. Le Flahec, instituteur à l'école communale de garçons, à Châtelaudren (Côtes-du-Nord). — Devoirs d'élèves.

Léger, inspecteur primaire à Melle (Deux-Sèvres). — Mémoires scolaires.

Legrand-Gérard (Joseph), instituteur à Dugny (Meuse). — Devoirs d'élèves.

Loyson, instituteur à Longues (Calvados). — Travaux géologiques et historiques.

Mailland, instituteur à Bourg-de-Foug (Meurthe-et-Moselle). — Devoirs d'élèves.

Monnier, professeur de dessin à l'école normale primaire de Douai (Nord). — Enseignement du dessin.

Montagne, instituteur à Savigné (Vienne). — Travaux personnels et devoirs d'élèves.

Noubel, professeur de dessin à l'école protestante de Nantes. — Enseignement du dessin.

Paoli, instituteur à Calenzana (Corse). — Devoirs d'élèves.

Parageot, instituteur à Houdan (Seine-et-Oise). — Devoirs d'élèves et dessins.

Mlle Pérard, directrice d'une institution à Montluçon (Allier). — Dessins et travaux d'aiguille.

MM. Perriol, instituteur à la Porte-de-Lyon, à Vienne (Isère). — Devoirs d'élèves.

Potin, instituteur à Esquibien (Finistère). — Devoirs d'élèves.

Pudepièce, instituteur à Forest (Aisne). — Travaux et collections.

Renaud, instituteur à Saint-Loup (Haute-Saône). — Devoirs d'élèves.

Reut, instituteur à Bouilhac (Gironde). — Travaux géographiques.

Mlle Robert, école de la rue Racine, à Lille. — Travaux de couture.

MM. Robert, directeur de l'école des Feuillants, à Limoges. — Dessins pour l'industrie locale.

Salaün, instituteur à Roscoff (Finistère). — Devoirs d'élèves.

Sœur Marie Médarine, directrice de l'école annexe de l'école normale d'institutrices de Besançon (Doubs). — Devoirs d'élèves.

Sœurs de la Providence de Lisieux (Calvados). — Travaux d'aiguille et herbier.

MM. Tafoureau, instituteur à Dourdan (Seine-et-Oise). — Devoirs d'élèves et plan.

Tartinville, instituteur à Châtillon-sur-Loire (Loiret). — Travaux pédagogiques et devoirs d'élèves.

Thuillier, instituteur à Laduz (Yonne). — Travaux divers.

MM. VANET, instituteur à Sézanne (Marne). — Devoirs d'élèves.
VIARD, professeur de dessin à l'Ecole normale, à Auxerre. — Enseignement du dessin.
WACQUEZ-LALO, à Loos (Nord). — Cartes géographiques.
WEBER, professeur de dessin à l'école communale de Bar-le-Duc (Meuse). — Enseignement du dessin.

Mentions très-honorables.

MM. ARMBRUSTER, inspecteur primaire à Belfort. — Organisation de l'exposition scolaire du Haut-Rhin. — Dessin.
BERGIER fils, instituteur à la Pacaudière (Loire). — Carte cantonale.
BERNARD, instituteur à Saint-Gengoux-le-Royal (Saône-et-Loire). — Devoirs d'élèves.
BOSCHER, instituteur à Isigny (Calvados). — Horticulture et travaux pédagogiques.
BOUDOUARD, instituteur à Limay (Seine-et-Oise). — Cartes géographiques.
BOUTON, professeur de dessin à l'école communale de filles de Tonnerre (Yonne). — Enseignement du dessin.
BROCHEUR, instituteur à Sermaize (Marne). — Travaux personnels.
CHAT, instituteur à Villefranche (Yonne), actuellement à Villeneuve-l'Archevêque. — Devoirs d'élèves.
Mlle DARDARIN, à Thouars (Deux-Sèvres). — Travaux d'aiguille.
MM. DEBERIÈS, instituteur à Francin (Savoie). — Travaux personnels et devoirs d'élèves.
DIÉVAL, instituteur à Coublain-Chatelain (Pas-de-Calais). — Collections diverses.
Mme DUGARREAU. Cours normal d'institutrices à la Roche-sur-Yon. — Ouvrages de couture.
Mlle DUHEM, institutrice à Blaringhem (Nord). — Mémoire pédagogique.
M. DUMUR. École Francin, à Bordeaux. — Devoirs d'élèves.
Ecole communale congréganiste de filles à Épernay (Marne). — Travaux d'aiguille.
École communale de filles du faubourg Dumesnil, à Sedan (Ardennes). — Ouvrages de femme.
École communale de Saint-Augustin, à Bordeaux. (Directeur, M. Castandet; professeur de dessin, M. Rouffia.) — Dessins, cartes, travaux d'élèves.
École communale des frères à Brives (Corrèze). — Dessins topographiques.
École communale des frères de Clermont-Ferrand. — Cartes géographiques.

École communale (garçons) du Rempart-Tivoli (Côte-d'Or). — Travaux d'élèves.
École normale de Vesoul. — Cartes géographiques.
Ecole normale d'instituteurs à Orléans. — Devoirs d'élèves.
Ecole normale d'instituteurs de Châlons-sur-Marne. — Devoirs d'élèves-maîtres et d'école annexe.
École primaire supérieure de garçons à Gannat (Allier). — Devoirs d'élèves et herbier.
MM. Farcy, professeur à l'Ecole normale de Charleville (Ardennes). — Travaux pédagogiques.
Gasquet, instituteur à Toulon, rue des Prêcheurs (Var). — Devoirs d'élèves.
Girardeau, instituteur à Thouars (Deux-Sèvres). — Devoirs d'élèves et dessins.
Mlle Grattepetit, institutrice à Boesse (Loiret). — Devoirs d'élèves.
M. Herlem (Jules), à Saint-Hilaire (Nord). — Musée scolaire.
Mlle Jourquemin. École communale de Saint-Julien, à Caen. — Travaux d'aiguille et confections.
MM. Jumignier, professeur de dessin aux écoles communales de Brest (Finistère). — Enseignement du dessin.
Lacroix, à Samer (Pas-de-Calais). — Collections diverses.
Lebois, instituteur (Isère). — Collections de mousses.
Lechaudel, instituteur à Damvillers (Meuse). — Devoirs d'élèves et dessins.
Lemoireu, instituteur à Domjean (Manche). — Devoirs d'élèves et travaux personnels.
Mangeonjean, inspecteur primaire à Saint-Dié (Vosges). — Travaux pédagogiques.
Mangin, à Govillers (Meuse). — Collection d'insectes.
Mlle Marconnet, institutrice à Valentigney (Doubs), aujourd'hui à Vierzon (Cher). — Mémoire sur l'enseignement de la couture.
MM. Masson, instituteur à Ingré (Loiret). — Devoirs d'élèves.
Ménard, instituteur à Chalonnes-sur-Loire (Maine-et-Loire). — Devoirs d'élèves.
Mmes Midol-Monnet. Ecole communale de filles de Lons-le-Saulnier. — Devoirs scolaires et travaux d'aiguille.
Millaray, institutrice à Versailles. — Devoirs de classe et travaux de couture.
Ouvroir communal de Bourg (Ain). — Travaux d'aiguille.
Sœur Pachaut, à Beaumont-le-Roger (Eure). — Travaux d'élèves et travaux d'aiguille.
Mlle Prévost, institutrice à Nantes (Loire-Inférieure). — Devoirs d'élèves et travaux d'aiguille.
Le professeur de dessin de l'école communale de Châlons-sur-Marne. — Enseignement du dessin.

Mme RAMBAULD, institutrice, rue Dupatin, à Bordeaux. — Devoirs d'élèves et travaux d'aiguille.

MM. RENÉ (Léonide). Ecole supérieure de Poitiers. — Dessins.

SEMBOIN, instituteur à Péronne (Somme). — Devoirs d'élèves et collections.

SION, instituteur à Masny (Nord). — Travaux divers.

Mme SION, institutrice à Masny (Nord). — Devoirs d'élèves et travaux d'aiguille.

Sœurs de la Providence à Langres (Haute-Marne). — Travaux d'aiguille.

MM. SORRET, instituteur à Escamp (Yonne). — Travaux divers.

SINDZINGRE, professeur à l'Ecole supérieure de l'Arsenal à Besançon. — Collaboration.

TAUPIN, maître adjoint à l'Ecole normale de Blois. — Travaux géographiques et topographiques.

TAUZIN, maître adjoint à l'Ecole normale de Lescar (Basses-Pyrénées). — Travaux pédagogiques.

Mentions honorables.

M. ADRIEN, instituteur à Jaignes (Seine-et Marne). — Devoirs d'élèves et cartes.

Mme ALBERT, institutrice à Sainte-Cécile (Vendée). — Devoirs d'élèves.

MM. ANDRIEUX, à la Ferté-sur-Aube (Haute-Marne). — Dictées agricoles.

ARBILLOT, instituteur à Challandray (Haute-Marne). — Travail personnel.

ARRAMY, instituteur à Massac (Charente-Inférieure). — Devoirs d'élèves.

AUBRY, instituteur à Bains (Vosges). — Cartes.

Mme AUDIGANNE (sœur Saint-Vincent Ferrier), institutrice à Ouzilly (Vienne). — Devoirs d'élèves.

MM. AZÉMA, instituteur à Casteljaloux (Lot-et-Garonne). — Devoirs d'éléves.

BAROZ, instituteur à la Chapelle-du-Bard (Isère). — Apiculture.

Mlle BERTAUD, institutrice à Saint-Quentin (Aisne). — Travaux à l'aiguille.

MM. BERTRAND, à Andilly (Meurthe-et-Moselle). — Atlas local.

BOIVIN, école centrale de la rue Lavoisier, au Havre (Seine-Inférieure). — Devoirs d'élèves.

BOURRAGUÉ, maître adjoint à l'Ecole normale de Lescar (Basses-Pyrénées). — Travaux personnels.

Mlle BOUSTAN, directrice de l'Ecole centrale de Saint-Jérôme, à Marseille. — Devoirs d'élèves.

M. Boutor, instituteur à Magny-en-Vexin (Seine-et-Oise). — Plans.

Mlle Bouveret, institutrice à Larivière (Doubs). — Devoirs d'élèves.

Mmes Breton et Galinau, directrices d'asile de la paroisse Saint-Laurent, à Orléans. — Application de la méthode Frœbel.

MM. Brichet, instituteur à Ploing (Ardennes). — Devoirs d'élèves.

Bugey, professeur de dessin à l'Ecole Vaucanson à Grenoble (Isère). — Enseignements divers.

Bureau, professeur de dessin à l'Ecole normale d'instituteurs de Besançon. — Dessins.

Mlle Campistron, institutrice à Toulouse (Haute-Garonne). Ecole Saint-Aubin. — Devoirs d'élèves.

MM. Carcq, à Boutigny (Seine-et-Marne). — Devoirs d'élèves.

Carray, instituteur à Seloncourt (Doubs). — Devoirs d'élèves.

Chanès, maître adjoint à l'Ecole normale de Besançon. — Plans en relief.

Chevalier, à l'école primaire de Ligny (Meuse). — Plan en relief.

Chouart (Jean), à Coulommiers (Seine-et-Marne). — Devoirs d'élèves.

Cotelle, professeur de dessin à l'Ecole normale de Melun (Seine-et-Marne). — Enseignement du dessin.

Cours normal d'institutrices (île d'Oléron) (Charente-Inférieure). — Travaux à l'aiguille. Confections.

MM. Courtade, maître adjoint à l'Ecole normale d'Orléans. — Enseignement du dessin.

Couvrechef, directeur de l'école municipale de Caen. — Travaux géographiques.

Crardel (Auguste), à Honnecourt (Nord). — Botanique.

Denjean, instituteur à l'Isle-Jourdain (Gers). — Devoirs d'élèves.

Mme Denommey, à Levier (Doubs). — Devoirs d'élèves et travaux d'aiguille.

MM. Desbosses, instituteur à Châtillon-sur-Loing (Loiret). — Devoirs d'élèves.

Deschamps, école supérieure de garçons de Saint-Martin, à Périgueux. — Devoirs d'élèves.

Descourbe, à Salornaye (Saône-et-Loire). — Devoirs d'élèves.

Desse, instituteur à Bourges (Cher). — Devoirs d'élèves.

Douchin, instituteur à la Haye-du-Puits (Manche). — Devoirs d'élèves.

Mme Drouin (sœur Anatolie), institutrice à Bruyères (Vosges). — Travaux d'aiguille.

MM. Dubois, à Nancy (Meurthe-et-Moselle). École Didion. — Travaux personnels.

Dufour, instituteur à Saint-Xandre (Charente-Inférieure). — Devoirs d'élèves.

Durtot, à Flogny (Yonne). — Carte agronomique.

Duval, instituteur à Equetot (Eure). — Devoirs d'élèves.

Duval, instituteur à Montmorency (Seine-et-Oise). — Cartes géographiques.

Ecole communale congréganiste de Béziers (dite Saint-Nazaire) (Hérault). — Cartes géographiques.

Ecole communale de Chaillevette (Charente-Inférieure). — Confections.

Ecole communale de filles de Bains (Vosges). — Travaux divers.

Ecole communale de filles de Buois (Manche). — Travaux d'élèves.

Ecole communale de filles de Gonesse (Seine-et-Oise). — Travaux d'aiguille.

Ecole communale de filles de Lisieux. — Tableaux d'industrie locale.

Ecole communale de filles de Montmorency (Seine-et-Oise). — Travaux d'aiguille.

Ecole communale de filles de Noaillan (Gironde). — Devoirs d'élèves et travaux d'aiguille.

Ecole communale de filles de Saint-Loup (Haute-Saône). — Travaux d'aiguille.

Ecole communale de filles d'Herry (Cher). — Travaux à l'aiguille.

Ecole communale de garçons à Senones (Vosges). — Cartographie.

Ecole communale de garçons à Uzerche (Corrèze). — Dessins d'ornement.

Ecole communale de garçons de Léageats (Gironde). — Devoirs d'élèves.

Ecole communale de garçons de Léagnan (Gironde). — Devoirs d'élèves.

Ecole communale de garçons de Provins (Seine-et-Marne). — Devoirs d'élèves et cartes.

Ecole communale de Petit-Polet à Dijon (Côte-d'Or). — Dessins.

Ecole communale des dames de Flines, à Douai (Nord). — Travaux d'aiguille.

Ecole communale et pensionnat à Cusset (Allier). — Travaux à l'aiguille.

Ecole communale primaire de filles à Sainte-Égrève (Isère). — Travaux d'aiguille.

Ecole communale supérieure de garçons de Bourges (Cher). — Travaux d'atelier.

Ecole congréganiste des filles à Plobannalec (Finistère). — Travaux d'aiguille.
Ecole congréganiste de filles de Saint-Aubin-d'Ecrosville (Eure). — Travaux d'aiguille.
Ecole congréganiste de Seine-Port (Seine-et-Marne). — Travaux d'aiguille.
Ecole de Saint-Nazaire. — Travaux d'aiguille.
Ecole des dames Marcelines à Chambéry. — Travaux de couture.
Ecole des filles de Guelma (Algérie).
Ecole laïque de filles de Melun (Seine-et-Marne). — Travaux d'aiguille.
Ecole normale de Chartres (Eure-et-Loir). — Comptes rendus des leçons faites à l'école.
Ecole normale de Commercy (Meuse). — Travaux géographiques.
Ecole normale de Rennes (Ille-et-Vilaine). — Leçons à l'école annexe.
Ecole normale de Toulouse (Haute-Garonne). — Promenades industrielles.
Ecole normale d'instituteurs à Troyes (Aube). — Travaux divers.
Ecole normale d'instituteurs de Versailles (Seine-et-Oise). — Travaux d'élèves-maîtres.
Ecole normale d'institutrices à Rouen (Seine-Inférieure). — Travaux d'aiguille.
Ecole normale du Puy (Haute-Loire). — Devoirs d'élèves et travaux divers.
Ecole primaire congréganiste à Montpellier (Hérault). — Dessins.
Ecole protestante à Rouen (Seine-Inférieure). — Travaux à l'aiguille.
Ecole supérieure de filles de Nancy (Meurthe-et-Moselle). — Travaux d'aiguille.
Ecole supérieure laïque de Perpignan. — Devoirs d'élèves; travaux divers.
MM. Faillard, instituteur à Vercel (Doubs). — Devoirs d'élèves.
Fesch, école protestante à Toulouse (Haute-Garonne). — Devoirs d'élèves.
Filles de la Charité, école de sœurs congréganistes à Bernay (Eure). — Travaux d'aiguille.
M. Fontanille, instituteur à Saint-Paul-Trois-Châteaux (Drôme). — Notice historique.
Frères de Lisieux. — Musée scolaire.
MM. Froment, à Dombasle (Meurthe-et-Moselle). — Travaux personnels.
Gallon, instituteur à Lannilies (Finistère). — Mémoire pédagogique.

MM. Gautier et Auzoux, directeurs de l'école communale de Lisieux. — Travaux géographiques.

Gobert, instituteur à la Chapelle (Aisne). — Travaux divers.

Mlle Granet, institutrice à Nîmes. — Travaux d'aiguille.

M. Gras, instituteur à Saint-Chapte. — Devoirs d'adultes.

Mme Guillet, institutrice à la Haye-du-Puits (Manche). — Devoirs d'élèves.

Mlle Guillon, institutrice à la Roche-sur-Yon (Vendée).

MM. Hardillers, école communale de Vendôme. — Dessins.

Henriot, instituteur à Vaneau-les-Dames. — Enseignement agricole.

Heuzé, à Clicy (Falaise) (Calvados). — Tableau d'industrie locale.

Jacquot, école primaire de Stenay (Meuse). — Travaux géographiques.

Laborderie, instituteur à Calviac (Dordogne). — Devoirs d'élèves.

Lacourrège, maître adjoint à l'Ecole normale de Lescar (Basses-Pyrénées). — Travaux divers.

Larcher, instituteur à Méry-Corbon (Calvados). — Herbier.

Leconte, instituteur à Epone (Seine-et-Oise). — Devoirs d'élèves.

Legrand, instituteur à Saint-Clair-sur-Epte (Seine-et-Oise). — Cartes géographiques.

Le Rochais, instituteur à Paimpol (Côtes-du-Nord).

Letreuille, maître adjoint à l'École normale de Bourges (Cher). — Travaux pédagogiques.

Lordan, instituteur à Haubourdin (Nord). — Devoirs d'élèves et dessins.

Maillard, instituteur à Marolles (Oise). — Plan d'école.

Mavré, à Crouy-sur-Ourcq (Seine-et-Marne). — Devoirs d'élèves et cartes.

Mme Maréchal, institutrice à Lagnies (Ain). — Devoirs d'élèves.

MM. Masson, instituteur à Xertigny (Vosges). — Devoirs d'élèves.

Meignon (Jules), instituteur à Vrécourt (Vosges). — Cartographie.

Mény, instituteur à Bennecourt (Seine-et-Oise). — Cartes géographiques.

Mondot, instituteur à Toutainville (Eure). — Dessin de pierre tombale.

Moreau, instituteur à Vallon (Yonne). — Plan en relief et notice.

Naudy, inspecteur primaire à Carcassonne. — Notices

historiques sur l'instruction primaire dans le département d'Eure-et-Loir.

M. Néel, instituteur à Rueil (Seine-et-Oise). — Devoirs d'élèves et organisation.

Orphelinat de Royans (Charente-Inférieure). — Confections.

Ouvroir communal de filles, à Philippeville (Algérie).

MM. Parhazard, instituteur à Saint-Pierre-de-Maillé (Vienne). — Herbier.

Paugasn, instituteur à Quimperlé (Finistère). — Devoirs d'élèves.

Pidolot, à Maxéville (Meurthe-et-Moselle). — Travaux personnels et devoirs d'élèves.

Prevost, instituteur à Calais (Pas-de-Calais). — Travaux personnels.

Puech, instituteur à Tournemire (Aveyron). — Enseignement horticole.

Py (Auguste), instituteur à Toulouse (Haute-Garonne). — Devoirs et travaux d'aiguille.

Rault, instituteur à Virey (Manche). — Devoirs d'élèves.

Ravenel, instituteur à Mesnil-Mauger (Calvados). — Travaux géographiques.

Renaud, instituteur à Neufmaison, actuellement à Nancy (Meurthe-et-Moselle). — Tableaux d'enseignement par l'aspect.

Mlle Ribier (Adèle), institutrice à Vauvert (Gard). — Devoirs d'élèves.

M. Roubert, instituteur à Séranon (Alpes-Maritimes). — Herbier.

Mme Roullier, institutrice à Thury (Calvados). — Travaux géographiques.

Mlle Rousseau, institutrice à Nantes (Loire-Inférieure). — Travaux d'aiguille.

Mme Sauban, institutrice à Rosporden (Finistère). — Travaux d'aiguille.

MM. Schœndorf, à Barançon (Vosges). — Herbiers.

Sevestre, à Chaumes (Seine-et-Marne). — Devoirs d'élèves.

Sœur Amédée, pensionnat de la Sainte-Enfance à Rambouillet. — Cartes géographiques.

Sœurs de la Charité, à Luxeuil (Haute-Saône). — Travaux d'aiguille.

Sœurs de la Doctrine, à Neufchâteau (Vosges). — Devoirs d'élèves et travaux d'aiguille.

Sœurs du Sacré-Cœur, à Coutances, cours normal à Blon (Calvados). — Devoirs d'élèves et travaux d'aiguille.

Sœurs de la Sagesse, à Cambrai (Nord). — Travaux d'aiguille.

Sœurs de la Sagesse, à Haubourdin (Nord). — Travaux d'aiguille.

Sœurs Saint-Gabriel, à Kerfemteun (Finistère). — Devoirs d'élèves.

Sœurs de Saint-Vincent-de-Paul, à Rochefort-sur-Mer. — Travaux d'aiguille.

MM. SOURDET, à Tournan (Seine-et-Marne). — Devoirs d'élèves.

TABOURY, directeur de l'école communale de Montmaillé, près Limoges (Haute-Vienne). — Travaux divers.

TALMÉ (Nicolas), à Doulaincourt (Haute-Marne). — Devoirs d'élèves.

TESSEIRE, instituteur à Bram (Aude). — Travaux pédagogiques.

THÉRIN, à l'école mutuelle à Vire (Calvados). — Devoirs d'élèves.

TURGIS, instituteur à Jauville (Calvados). — Travaux géographiques.

URRUTY, maître-adjoint à l'École normale de Dax (Landes). — Travaux pédagogiques.

Mme VATRIN (sœur Eudoxie), institutrice à Charmes (Vosges). — Devoirs d'élèves.

M. VERBEKE, instituteur à la Petite-Synthe (Nord). — Travaux personnels.

Mlle VERDIER, institutrice à Chaylade (Cantal). — Devoirs d'élèves.

M. VERRIER, instituteur à Daujoutin (Haut-Rhin). — Travaux scolaires.

Mlle VIGNEAU, institutrice à Saint-Cyprien (Haute-Garonne). — Devoirs d'élèves.

Mme VITARD, école communale de filles de Saint-Jean, à Caen. — Musée scolaire.

MM. VOINET, école primaire de Blamont (Doubs). — Devoirs d'élèves.

VOUGNY, à Châteauvillain (Haute-Marne). — Travaux personnels.

II. — VILLE DE PARIS.

Grandes lettres de félicitations.

Collége Chaptal. — Organisation et résultats de l'enseignement.

École d'apprentis (boulevard de la Villette). — Apprentissage général du travail du fer et du bois ; ouvrage d'élèves.

École d'apprentis de la rue Tournefort. — Introduction de l'apprentissage dans l'école primaire.

Écoles primaires communales de garçons et de filles. — Organisation et résultats de l'enseignement.

Écoles primaires supérieures (écoles Turgot, Colbert, Lavoisier, J.-B. Say). — Organisation d'un enseignement général et pratique.

MM. Lequien (Justin), directeur d'une école municipale subventionnée de dessin et de sculpture. — Direction et résultats de son enseignement.

Levasseur, directeur d'une école municipale subventionnée de dessin et de sculpture. — Direction et résultats de son enseignement.

Montmahou (de), inspecteur primaire. — Participation à l'organisation de l'école d'apprentis de la Villette.

Officiers de l'instruction publique.

MM. Barbier, directeur de l'école communale de l'impasse rue Rodier. — Résultats des compositions générales de mars 1878.

Billaud, directeur de l'école communale de la rue Saint-Hippolyte. — Résultats des compositions générales de mars 1878.

Déchard, professeur de dessin géométrique dans les cours d'adultes. — Résultats de son enseignement.

Mme Friedberg (de), directrice de l'École normale d'institutrices de la Seine. — Travaux des élèves-maîtresses.

MM. Lequien (père), professeur à l'école Turgot. — Enseignement du dessin d'art.

Magnuski, professeur de mathématiques dans les écoles supérieures. — Application de la géométrie descriptive.

Pillet, professeur de dessin à l'école Turgot. — Méthode de dessin et résultats exceptionnels.

Régnier (aîné), professeur à l'école Turgot. — Méthode d'écriture et travaux d'élèves.

Reusse, directeur de l'école communale de la rue Doudeauville. — Résultats des compositions générales.

Scellos (Marie-Désiré), directeur de l'école communale de la rue Ducange. — Résultats des compositions générales.

Officiers d'académie.

MM. Clair, professeur à l'école Turgot. — Enseignement de la comptabilité.

Dubois, directeur de l'école communale de la rue du Vieux-Colombier. — Résultats des compositions générales.

Fallais, directeur de l'école communale de Pantin. — Résultats des compositions générales.

Jurisch, professeur de mathématiques et de dessin dans les écoles supérieures. — Résultats des compositions générales.

Lefebvre, directeur de l'école communale de la rue Chomel. — Résultats des compositions générales.

M. Léopold, directeur de l'école communale israélite de la rue des Hospitalières-Saint-Gervais. — Résultats des compositions générales.

Mlle Malmanche, directrice des cours de comptabilité. — Enseignement de la comptabilité aux adultes femmes.

MM. Martin (frère Amédée-Joseph), professeur de dessin à l'école communale de la rue Montgolfier. — Résultats de son enseignement.

Rousse (frère Anaclétis), directeur de l'école communale de la rue de Reuilly. — Résultats des compositions générales.

Viller (frère Arsice), directeur de l'école communale de la rue Richomme. — Résultats des compositions générales.

Médailles de vermeil.

Mme Chéron, directrice de l'école communale de la rue de Tlemcen. — Résultats des compositions générales.

M. Dardoize, professeur de dessin dans les classes d'adultes. — Résultats de son enseignement.

Sœur Gardère, directrice de l'école communale de la rue Saint-Jacques. — Résultats des compositions générales.

Mlles Grandhomme, professeur de coupe et de confection dans les écoles communales de la Ville de Paris. — Enseignement théorique et pratique.

Jacquin, directrice de l'école annexée à l'École normale. — Résultats de son enseignement.

MM. Josserand (frère Jean-de-la-Croix), directeur de l'école communale de la place Jeanne-d'Arc. — Résultats des compositions générales.

Laporte (Émile), directeur d'une école subventionnée de dessin. — Direction et résultats de son enseignement.

Sœur Magniol, directrice de l'école communale de la rue Cavé. — Résultats des compositions générales.

MM. Monière, directeur de l'école communale place de la Mairie à la Villette. — Résultats des compositions générales.

Muller, directeur de l'école d'apprentis de la Villette. — Direction de l'enseignement.

Médailles d'argent grand module.

MM. Bocquet, chef des travaux à l'école d'apprentis de la Villette. — Direction des travaux d'atelier.

Bougueret, professeur de dessin géométrique à l'école J.-B. Say. — Résultats de son enseignement.

Flament, professeur de dessin d'art aux cours d'adultes. — Résultats de son enseignement.

MM. GABRIEL, professeur de dessin d'art aux cours d'adultes. — Résultats de son enseignement.

GARNIER, professeur de dessin d'art aux cours d'adultes. — Résultats de son enseignement.

GIBERT, professeur de dessin d'art aux cours d'adultes. — Résultats de son enseignement.

LACROIX, directeur de l'école communale protestantes du passage Pékin. — Résultats des compositions générales.

LAPORTE (Marcellin), professeur de dessin d'art aux cours d'adultes. — Résultats de son enseignement.

LEBÈGUE, directeur de l'école communale de la rue de Tlemcen. — Résultats des compositions générales.

LECOQ, chef des ateliers au magasin scolaire. — Modèles réduits du mobilier scolaire.

Mme LEVASSEUR, directrice d'une école subventionnée de dessin. — Résultats de son enseignement.

Sœur PIÉDROIT, directrice de l'école communale de la place Jeanne d'Arc. — Résultats des compositions générales.

Mlles ROGER, directrice de l'école communale de la place Jeanne-d'Arc. — Résultats des compositions générales.

THIEULEN, directrice de l'école communale de la rue de la rue de la Victoire. — Résultats des compositions générales.

M. WARIN, directeur de l'école communale de la rue d'Aligre. — Résultats des compositions générales.

Médailles d'argent petit module.

Mme AUBRY, directrice de l'école communale de la rue de Puebla. — Résultats des compositions générales.

Mlle BASLAIRE, directrice de l'école communale de la rue Amelot. — Résultats des compositions générales.

Mme BOURGOIN (sœur Ludivine), directrice de l'école communale de la rue d'Allemagne. — Résultats des compositions générales.

MM. CHARLES, professeur de dessin aux écoles communales. — Résultats de son enseignement.

FLORIOT, directeur de l'école communale de Charenton. — Résultats des compositions générales.

GORET, instituteur adjoint à l'école d'apprentis de la rue Tournefort. — Travaux d'atelier.

GUYOT, directeur de l'école communale du boulevard Mazas. — Résultats des compositions générales.

Mlles HAMEL, directrice de l'école communale du faubourg Saint-Honoré. — Travaux d'aiguille.

HOUSSAY, professeur de dessin d'art à la classe primaire centrale de la Villette. — Résultats de son enseignement.

MM. Lasné, professeur de gymnastique. — Enseignement théorique et pratique.

Launay, directeur de l'école communale de la rue de Pontoise. — Résultats des compositions générales.

Marchal, professeur de dessin dans les écoles communales. — Résultats de son enseignement.

Monnet (frère Edwige), directeur de l'école communale, rue du Ranelagh. — Résultats des compositions générales.

Morice, professeur de dessin aux cours d'adultes. — Résultats de son enseignement.

Mme Normand, directrice de l'école communale, rue de Torcy. — Résultats des compositions générales.

MM. Roger (frère Alfred), directeur de l'école communale, rue Montgolfier. — Résultats des compositions.

Sobeck, contre-maître à l'école d'apprentis de la Villette. — Travaux d'atelier.

Thivet, directeur de l'école communale du boulevard de Châteaudun, à Saint-Denis. — Résultats des compositions générales.

Mme Thoret, directrice d'une école subventionnée de dessin. — Résultats de son enseignement.

M. Valet, professeur de dessin géométrique aux écoles subventionnées. — Résultats de son enseignement.

Mentions très-honorables

Mme Cousté (sœur Augustine), adjointe, rue... — Résultat des compositions.

MM. Huré, maître adjoint à l'école de la rue Morand. — Résultat des compositions.

Lesorre, maître adjoint à l'école de la rue Rodier. — Résultat des compositions.

Rouzé, maître adjoint à l'école de la rue Clignancourt. — Résultat des compositions.

Mme Wiart, directrice de l'école de la rue du Faubourg-Saint-Martin. — Résultat des compositions.

Mentions honorables.

Mlle Albaret, adjointe à l'école de la rue de Sambre-et-Meuse. — Résultat des compositions.

MM. Delaplace, instituteur à Saint-Maurice. — Travaux pédagogiques et devoirs d'élèves.

Devaux, adjoint à l'école de la rue du Pont-de-Lodi. — Résultat des compositions.

Mme Gueudet, adjointe à l'école de la rue Vieille-du-Temple. — Résultat des compositions.

MM. Joly, maître d'atelier aux écoles Lavoisier et Turgot. — Travail du fer.

Lavoipierre, répétiteur et maître d'atelier à l'école Colbert. — Travail du fer.

Lottin, professeur aux écoles supérieures. — Enseignement de la topographie.

Mme Laussucq (sœur Louise), adjointe à l'école de la rue de la Lune. — Résultat des compositions.

MM. Naturel, professeur de dessin, rue Lecomte. — Résultats de son enseignement.

Paillard, maître d'atelier à l'école J.-B. Say. — Travail du bois.

Picard, adjoint à l'école de la rue Dombasle. — Résultat des compositions.

Prevost, professeur de dessin, rue de la Guadeloupe. — Résultats de son enseignement.

Mme Luçon (née Rollin), adjointe à l'école de l'impasse, rue Jean-Bouton. — Résultat des compositions.

M. Torlet, adjoint à l'école de la rue Geoffroy-Lasnier. — Résultat des compositions.

Mme Aymard (sœur Vincent), adjointe à l'école de la rue Saint Bernard. — Résultat des compositions.

LES DOCTRINES PÉDAGOGIQUES DE GRECS.

(*Suite*) (1).

PLUTARQUE. — DOCTRINES PÉDAGOGIQUES DANS LES TRAITÉS « DE L'ÉDUCATION DES ENFANTS » ET « DE LA MANIÈRE D'ÉCOUTER ».

Nous arrivons enfin au premier traité consacré spécialement par un ancien à l'éducation : c'est l'ouvrage de Plutarque dont nous venons d'écrire le titre; et il se trouve que l'authenticité en est contestée. Mise en question par Muret, soutenue par Henri Estienne et par Heinsius, elle semble n'être sortie que fortement ébranlée de l'examen approfondi de Wyttenbach, le célèbre éditeur de Plutarque. Celui-ci la nie, parce qu'aucune mention de l'ouvrage n'est faite dans les écrivains anciens; parce que le sujet y est traité d'une manière incomplète et superficielle, sans proportions ni méthode, et avec force lieux communs; parce qu'un grand nombre de locutions ne se retrouvent pas dans les autres ouvrages de l'auteur, et qu'enfin le style travaillé, coupé, ne rappelle pas sa manière habituelle.

Il faut toujours se défier un peu de l'antipathie passionnée conçue par certains érudits, surtout en Allemagne, contre des œuvres universellement admises. C'est ainsi

---

(1) Voir les numéros de janvier, mars et avril 1879.

que Schleiermacher et Ritter veulent nous faire rejeter *le premier Alcibiade* de Platon, que les critiques d'Alexandrie avaient commenté sans défiance, et dans lequel, malgré une intelligence de la langue et de la philosophie grecques plus délicate que ne peut l'avoir un moderne, ils n'avaient pas aperçu ces disparates de style et d'idées qui ont frappé les critiques allemands. Ast a été jusqu'à enlever à Platon la paternité des *Lois*, qui n'est pas mise un instant en doute par Aristote lui-même, dépensant un grand fonds de science pour soutenir ce paradoxe. Les arguments de Wyttenbach seraient assez décisifs dans leur ensemble, si quelques-uns n'étaient sensiblement exagérés. On peut bien relever dans le traité *De l'éducation des enfants* un petit nombre d'expressions qui ne sont pas habituelles dans Plutarque; mais celui qui lira sans parti pris cet opuscule, en même temps que les trois ou quatre autres qui le suivent, n'apercevra pas entre eux une telle différence, quoiqu'il soit sous certains rapports inférieur aux traités *Sur la manière d'écouter* et *Sur les progrès dans la vertu*. *Les Morales* forment une vaste collection où il y a des parties assez médiocres, dont on n'a cependant pas contesté l'authenticité; Plutarque sommeille encore plus souvent que le bon Homère. Nous n'admettons pas du reste la sévérité de Wyttenbach envers le traité *De l'éducation des enfants*. A part quelques incohérences de détail, le sujet est développé avec ordre et rien n'est plus facile que de dresser une table des matières de cet ouvrage. Si la question n'y est pas épuisée, on peut remarquer dans les chapitres de Platon et d'Aristote consacrés au même sujet, et beaucoup plus longs, bien plus de lacunes encore. Les anecdotes intéressantes, les souvenirs littéraires et philosophiques, les « dits mémorables », ve-

nant à l'appui des idées de l'auteur, y abondent suivant l'usage, et rendent peu légitime le reproche de sécheresse. Enfin on y trouve assez de périodes pour que le style ne semble pas aussi coupé que le prétend notre commentateur.

Un ingénieux critique des *Morales*, qui adopte l'opinion de Wyttenbach, dit cependant : « Ce n'est pas que ce traité soit tout à fait sans valeur. Les observations sensées, les idées pratiques n'y manquent point. Le pastiche est d'ailleurs assez habile. L'auteur connaissait Plutarque, le fond de ses doctrines, qu'il résume parfois avec une heureuse exactitude, le tour de son esprit, les procédés de sa méthode (1). » Quand on est forcé de faire un pareil aveu, il faut avoir des arguments bien solides pour démontrer qu'un pastiche aussi habile, où on retrouve le fond des doctrines, le tour d'esprit, la méthode habituelle de l'auteur, n'est pas un ouvrage authentique. Ces arguments font défaut, et nous pensons qu'on a eu raison de maintenir, jusqu'à preuve décisive du contraire, le traité de Plutarque en tête du recueil de ses œuvres morales. Nous répéterons ces sages paroles d'un érudit au sujet de la divergence des opinions de Juste Lipse et de Jérôme Wolf sur l'authenticité de l'*Exhortation* d'Isocrate à Démonique : « Licet illam orationem Isocratis neget esse Justus Lipsius, tamen cum Hieronymus Wolfius et alii docti viri eamdem ideo non rejecerint, nec mihi æquum visum est illam, nondum dijudicata causa, ex scholis eliminari. »

On ajoute que « le Traité fût-il de Plutarque, il n'y aurait pas lieu d'y insister davantage, la plupart des remarques

(1) Gréard, *De la morale de Plutarque*, p. 140.

qu'il contient n'étant que la reproduction sèche des observations ingénieusement développées par notre moraliste dans des œuvres authentiques et d'une plus haute portée (1). » Une simple lecture de l'œuvre contestée et des œuvres incontestables montre combien cette assertion est hasardée. La doctrine pédagogique de Plutarque peut être confirmée, étendue par des passages disséminés dans d'autres ouvrages; mais on n'en trouve le fond et l'exposé méthodique que dans le traité *Sur l'Éducation des enfants*, où l'auteur n'est pas sorti de son sujet, tandis que les préceptes donnés par exemple dans les traités *Sur la manière d'écouter* ou *Sur les progrès dans la vertu*, concernent presque tout aussi bien les hommes faits que les jeunes gens. Quant au traité *Sur la manière de lire les poëtes*, Plutarque n'y envisage qu'une partie assez restreinte de l'éducation. C'est donc avec tous les ouvrages attribués à Plutarque, sans exclusion, que nous essayerons d'établir la doctrine du moraliste de Chéronée en matière de pédagogie.

Depuis Aristote, les idées morales ont déjà fait un progrès sensible. La foi dans la légitimité de l'esclavage est ébranlée; la compassion plus grande que l'on témoigne aux esclaves est un acheminement, bien lent encore, vers la reconnaissance de leurs droits. La sainteté du lien conjugal est mieux comprise, et la femme monte peu à peu au rang d'égale de l'homme. Enfin la souveraineté de l'État est moins absorbante; la famille semble échapper au despotisme du magistrat, tout-puissant encore dans la cité de Platon et dans celle d'Aristote. Plutarque ne réclame plus son intervention perpétuelle, ses règlements étroits, ni même son inspection.

(1) Gréard, *De la morale de Plutarque*, p. 140.

Tout ce qu'il dit de l'éducation s'adresse à la famille. On a fini par comprendre que la liberté individuelle est le plus noble privilége de l'homme, et que si la raison doit être la souveraine maîtresse de ses actions, c'est dans le for intérieur de chacun qu'elle doit dominer, non en faisant appel à la force redoutable et tyrannique de l'État. L'homme est l'artisan de sa destinée; pour être responsable de ses actions, il faut qu'il en soit le maître, et le respect du droit d'autrui est la seule limite qu'il puisse reconnaître à l'exercice de son propre droit. La vertu générale résulte dans une république de la vertu particulière des citoyens qui la composent, et non pas de la vertu très-hypothétique de ceux qui la dirigent. L'enseignement donné par le Christ dans un coin de la Palestine était plein de ces idées; il était par excellence une réaction du libre arbitre contre la tyrannie morale et religieuse de l'État. « Ce principe fut fécond en grands résultats, dit M. Fustel de Coulanges.... Si l'État fut plus maître en certaines choses, son action fut aussi plus limitée. Toute une moitié de l'homme lui échappa. Le christianisme enseignait que l'homme n'appartenait plus à la société que par une partie de lui-même, qu'il était engagé à elle par son corps et par ses intérêts matériels, que, sujet d'un tyran, il devait se soumettre; que, citoyen d'une république, il devait donner sa vie pour elle; mais que, pour son âme, il était libre et n'était engagé qu'à Dieu (1). » Si le christianisme s'est répandu avec une rapidité prodigieuse, c'est qu'il a rencontré dans le monde antique les vieilles croyances déjà chancelantes. En particulier, la famille telle que Plutarque l'a conçue, n'est pas encore la famille chrétienne; mais, par son autonomie,

(1) *La Cité antique*, p. 478 et 479.

elle ne ressemble plus en rien à ce qu'en avaient voulu faire Lycurgue et les admirateurs que ce législateur légendaire trouva jusque dans une postérité assez reculée, parmi les écrivains et les philosophes les plus éminents, Xénophon, Platon, Aristote.

Plutarque n'impose pas comme eux à l'union conjugale les singulières prescriptions que nous avons dû omettre dans nos précédents chapitres ; il respecte assez la chambre nuptiale pour en fermer les portes au magistrat. Il se contente de rappeler à ceux qui désirent devenir pères d'enfants distingués qu'ils doivent apporter la plus grande attention dans le choix d'une épouse, et les plus grands scrupules dans leurs relations conjugales. « Car ceux, dit-il, dont la composition native est falsifiée et frelatée tombent naturellement dans l'erreur et la bassesse. Le poëte a dit avec raison : C'est une cause de servitude pour un homme, fût-il d'une âme hardie, que d'avoir trace en lui des vices de son père ou de sa mère. Au contraire, les enfants de parents illustres sont pleins de noblesse et de fierté (1). » La science moderne n'a pas encore éclairci cette obscure question de l'hérédité physique et morale. En attendant les indications précises que donneront ses futures découvertes, nous n'en savons guère plus que les anciens à ce sujet, du moins pour la pratique. Ils connaissaient déjà la redoutable responsabilité du père et de la mère, et les innombrables conséquences que peut avoir dans l'avenir l'acte d'un instant. Les médecins curieux de connaître les rêveries physiologiques d'un ancien sur la reproduction de l'espèce, liront avec intérêt le cinquième livre des *Opinions des philosophes* de Plutarque.

---

(1) *De Liber. Educ.*, édition Tauchnitz, p. 2.

Cependant, si la nature a une telle influence sur le développement physique et moral de l'enfant, elle n'est pas souveraine : l'éducation peut réagir contre elle. L'éducation se compose de l'instruction que l'on reçoit, et des habitudes que l'on contracte. La vertu résulte à la fois de la nature et de l'éducation. « S'il y a défaut sur l'un de ces points, la vertu en est nécessairement incomplète. Sans l'instruction, la nature est aveugle; sans la nature, l'instruction laisse à désirer; quant aux habitudes, elles sont défectueuses, séparées du reste. De même qu'en agriculture, il faut rencontrer d'abord une bonne terre, ensuite un laboureur habile, enfin de bonnes semences; ainsi le naturel de l'enfant ressemble à la terre, celui qui l'élève au laboureur, les règles et les préceptes de la raison qu'il lui transmet à la semence (1). » Ces distinctions sont tout à fait analogues à celles d'Aristote lorsqu'il définit l'objet de l'éducation, et la comparaison dont se sert Plutarque pour les rendre plus sensibles est la même. Il faut donc qu'avant de donner l'instruction à l'enfant, c'est-à-dire avant de lui faire voir la vérité, on l'ait préparé à cette vue, qui autrement l'offusquerait; car les préceptes de la morale ne font que choquer celui qui a déjà contracté des habitudes contraires à la morale, tandis qu'il est facile, avant toute leçon, de façonner insensiblement les habitudes par la pratique, et de leur donner une bonne direction. Ce n'est, suivant Plutarque, qu'une affaire de temps. « Lycurgue, le législateur des Lacédémoniens, avait deux chiens nés des mêmes parents; l'un fut élevé dans l'oisiveté et dans la gourmandise, l'autre dressé à la chasse. Un jour que ses concitoyens étaient réunis : Hommes de Lacédémone, leur

---

(1) *De Liber. Educ.*, éducation Tauchnitz, p. 2.

dit-il, rien ne mène plus sûrement à la vertu que l'exercice et l'habitude; je vais vous en convaincre à l'instant. Alors il fait paraître les deux chiens; il place devant eux d'un côté un lièvre vivant, de l'autre un plat de viande. L'un des chiens court au lièvre et l'autre au plat. Les Lacédémoniens ne comprenaient pas encore le dessein de Lycurgue. Ces deux chiens, ajouta-t-il alors, qui ont une origine commune, ayant reçu une éducation différente, l'un est devenu gourmand, et l'autre chasseur (1). »

Si la mauvaise éducation peut gâter les natures les mieux douées, la bonne éducation peut corriger aussi les plus défectueuses. Plutarque, pour montrer la puissance de l'industrie humaine, cite l'exemple des roues de voiture, courbées par le travail du carrossier, et dont le bois ne pourrait, quoi qu'on fasse, reprendre sa rigidité primitive; et il exprime ensuite cette idée assez profonde, que « ce qui est fait à l'encontre de la nature est confirmé par l'action des forces naturelles (2) ». C'est ainsi que l'énergie passionnée de certains caractères portés au mal peut se trouver employée pour le bien, grâce à une éducation habile qui la dirige dans une autre voie sans l'amortir. Grande vérité d'observation, dont nos lois pénales qui se rapportent à l'enfance ne tiennent pas assez de compte! Si les maisons de correction étaient surtout des maisons d'éducation, et si, au lieu d'imposer aux malheureux enfants qu'on y enferme une règle dure et uniforme qui ne garantit que les apparences et n'atteint pas le développement latent des mauvaises habitudes dans des âmes naturellement énergiques, mais vicieuses, on savait agir sur ces habitudes pour

---

(1) *De Liber. Educ.*, p. 5.
(2) *Ibid.*, p. 4.

les tourner du côté de la vertu, il en sortirait plus d'hommes utiles et honnêtes, moins de vagabonds et de malfaiteurs. Confié à des mains maladroites, l'élève de Fénelon eût promis à la France une sorte de Caligula : on sait ce qu'il était devenu, lorsque la mort le ravit; son précepteur avait peut-être même trop réagi contre la nature et trop adouci un caractère primitivement féroce. Ce n'est pas, nous l'avons déjà dit dans un autre chapitre, que nous partagions entièrement la noble foi de Plutarque dans les effets de l'éducation. Mais nous pensons que l'activité humaine tantôt s'exagère, tantôt néglige les ressources dont elle dispose. Notre lutte avec la fatalité physique et morale doit être constante et serrée, sans présomption, mais sans défaillance.

La nature n'inspire pas à Plutarque la même défiance qu'à Lucrèce pour ce qui touche l'enfant nouveau-né; comme Jean-Jacques Rousseau, il veut qu'on écoute ses conseils au début de la vie. Elle nous montre elle-même qu'il faut que les mères nourrissent ceux qu'elles ont enfantés. « Car c'est pour cela qu'à tout animal qui a produit elle fournit le lait comme moyen d'alimentation. Sagement aussi sa providence a donné deux mamelles aux femmes, afin que, si elles ont enfanté deux jumeaux, elles puissent nourrir en même temps l'un et l'autre (1). »

La science sourit de cette croyance naïve aux causes finales; mais, par des raisons différentes, elle confirme l'opinion de Plutarque. Le psychologue et le moraliste l'approuveront pleinement quand il dit que les mères nourrissent leurs enfants avec plus d'amour et de sollicitude : car elles les aiment du fond des entrailles, tandis que les nourrices n'ont

(1) *De Liber. Educ.* p. 6.

qu'une affection feinte et ne tiennent qu'au gain. Outre cela, elles s'attacheront davantage à leur progéniture; « par Jupiter, ajoute Plutarque avec une simplicité charmante, ce n'est pas sans raison : l'action de manger ensemble porte à la bienveillance (1). » Mais si les mères ne peuvent elles-mêmes donner le sein à cause de leur faiblesse, du moins il ne faut pas choisir les premières nourrices venues. Plutarque veut qu'elles soient Grecques d'origine et de mœurs, afin qu'elles n'élèvent pas leurs nourrissons dans les croyances et les préjugés des barbares; et qu'on veille soigneusement, suivant la prescription du divin Platon, aux propos qu'elles leur feront entendre, afin que ces jeunes âmes ne s'emplissent pas dès le début de sottise et de corruption. C'est pour la même raison que les petits compagnons qui servent les enfants et sont élevés avec eux doivent « être de bonnes mœurs, savoir bien la langue, et la parler correctement; des esclaves barbares ou corrompus communiqueraient aux enfants les vices de leur langage et de leurs mœurs; un ancien proverbe dit avec raison qu'on apprend à boiter avec les boiteux (2). »

Les conseils de Plutarque s'adressent surtout aux familles riches; car, à ses yeux, la pauvreté apporte trop de modifications dans la vie, elle impose trop de gêne, pour que les enfants pauvres puissent être élevés avec la sollicitude, le loisir, l'abondance de ressources que suppose une éducation parfaite et vraiment libérale. Ainsi Aristote fait de l'aisance une condition presque indispensable de la parfaite vertu (3). « Je désirerais vivement, dit Plutarque, que

(1) *De Liber. Educ.*, p. 6.

(2) *Ibid.*, p. 7. Voir les mêmes idées dans Tacite, *Dialogue des Orat.*, ch. XXVIII et XXIX.

(3) *Morale*, l. Ier, ch. X.

mes préceptes fussent utiles à tous en général. Si quelques-uns, à cause de leur indigence, ne peuvent en faire usage, qu'ils accusent, non pas l'auteur, mais la fortune. Les pauvres doivent essayer de donner la meilleure éducation à leurs enfants ; mais, s'ils ne le peuvent, se restreindre au possible (1). » C'est pourquoi son attention se porte presque immédiatement sur ce qui préoccupe un père riche dont l'enfant sort de nourrice, c'est-à-dire sur le choix d'un gouverneur.

Nous ne sommes plus, on le voit, à l'époque où l'école publique réclamait impérieusement la direction complète du cœur et de l'esprit des futurs citoyens. L'enfant pour lequel écrit Plutarque n'ira pas, comme celui dont parle Aristophane (2), à l'école de musique avec ceux du même quartier, « tous nus, serrés en bon ordre, même quand la neige tombe à gros flocons ; » il n'apprendra pas les chants religieux et patriotiques de Lamproclès, et ne sera pas criblé de coups s'il a donné de molles inflexions à sa voix ou s'est permis une bouffonnerie. Plutarque ne fait guère mention dans ses traités des écoles de l'enfance ; l'enseignement public n'existe à ses yeux qu'au degré supérieur, quand il s'adresse à la jeunesse par la bouche des rhéteurs, des philosophes et des sophistes. Il est vrai que, si l'État s'est relâché de ses exigences en matière d'éducation, cette indulgence, à en croire notre moraliste, a produit des résultats médiocres. « Ce qui arrive aujourd'hui à beaucoup de pères, dit-il, est bien ridicule. De leurs bons esclaves, ils désignent les uns comme cultivateurs, les autres comme matelots, d'autres comme mar-

(1) *De Liber. Educ.*, p. 18.
(2) *Nuées*, v. 960 et suiv.

chands, intendants, économes. Mais, lorsqu'ils trouvent un esclave ivrogne, glouton, incapable de toute fonction utile (1), c'est à lui qu'ils confient leurs enfants.... Il y a bien lieu de mépriser certains pères qui, par ignorance ou par inexpérience, remettent leurs enfants entre les mains d'hommes obscurs et inconnus avant de les avoir éprouvés. Mais ce qui est le comble de la folie, c'est que souvent, quoique avertis par des personnes éclairées de l'inexpérience et de la mauvaise conduite des maîtres qu'on leur propose, ils ne laissent pas de les prendre, cédant aux caresses de leurs flatteurs ou aux sollicitations de leurs amis. C'est ressembler à un malade qui, pour plaire à un ami, quitterait un médecin habile duquel il aurait lieu d'espérer sa guérison pour en prendre un qui le tuera par sa maladresse; ou à un voyageur qui renverrait un excellent pilote, et, à la prière de son ami, en prendrait un détestable.... Il en est même qui portent si loin l'amour pour l'argent et l'indifférence pour leurs enfants, que, dans l'intention d'éviter la dépense, ils leur choisissent pour gouverneurs des hommes de nul mérite dont l'ignorance est toujours à bon marché. Aristippe fit un jour à l'un de ces hommes privés de sens une réponse pleine de sel. Comme il lui demandait mille drachmes pour élever son fils: Par Hercule, dit le père, quelle exigence! avec mille drachmes, je puis acheter un esclave. — Et même tu en auras deux, répondit Aristippe: ton fils et celui que tu auras acheté (2). »

Cette vive critique de Plutarque contre la sottise des pères de son temps n'a pas perdu tout intérêt du nôtre. La bonne éducation de la jeunesse est un avantage précieux qu'on ne

(1) Nec cuiquam serio ministerio accommodatus..., Tacite, *Dial. des Orat.*, 29.

(2) *De Liber Educ.*, p. 7, 8 et 9.

saurait acheter trop cher; mais tous ne sont pas de cet avis aujourd'hui encore; beaucoup, suivant l'heureuse expression que nous avons citée, recherchent l'ignorance qui vend à bon marché ses services, ou refusent de payer à leur prix ceux des maîtres habiles dans la plus pénible des professions. Plutarque regarde comme l'idéal du gouverneur le vieux Phénix qui dirigea l'enfance d'Achille, c'est-à-dire l'homme irréprochable dans sa vie et qui joint à des mœurs pures un grand fonds de sagesse et d'expérience. « Les jardiniers dressent des tuteurs autour des plantes et des arbrisseaux pour soutenir et redresser leur tige; de même un bon gouverneur environne son jeune élève de l'appui de ses préceptes pour empêcher ses mœurs de se pervertir (1). »

(*A suivre*).

A. Martin,
Agrégé des lettres.

---

(1) *De Liber. Educ.*, p. 8.

CONCOURS

OUVERT PAR LE CONSEIL GÉNÉRAL DE SEINE-ET-OISE POUR LA COMPOSITION D'UN MANUEL D'ÉCONOMIE POLITIQUE A L'USAGE DES ÉCOLES PRIMAIRES. (1)

Rapport du jury.

On émet souvent des doutes sur l'utilité des concours. Celui dont nous avons à rendre compte suffirait à prouver qu'ils ne sont pas tous sans efficacité. Malgré une publicité certainement insuffisante, et en dépit de bien des circonstances peu favorables, il n'a pas produit, dans un espace de temps relativement restreint moins de dix Mémoires qui ne sont pas tous assurément d'une égale valeur, mais qui tous se recommandent par un labeur réel et par un sérieux désir d'entrer dans les bonnes intentions du Conseil, en contribuant à la vulgarisation de la science économique.

Nous disons *dix*. *Onze* manuscrits en réalité ont été déposés, en temps utile, à la Préfecture, et remis entre nos mains. Mais il en est un, le dernier reçu précisément, que nous n'avons pu considérer comme se rapportant à l'objet du concours. Il est intitulé : « HISTOIRE DES PROGRÈS DE L'ÉCONOMIE POLITIQUE DEPUIS LES TEMPS LES PLUS RECULÉS JUSQU'A NOS JOURS, et porte pour devise ces mots : « *L'économie politique est la science des richesses.* » A

---

(1) L'étude de l'économie politique dans les écoles normales primaires et dans les simples écoles communales attire depuis plusieurs années l'attention des pionniers de la pédagogie.

M. de Crisenoy, aujourd'hui directeur général des services départementaux du ministère de l'intérieur, avait proposé, étant préfet de Seine-et-Oise, au conseil général de ce département, de fonder un prix en faveur de l'auteur du meilleur manuel d'économie politique pour les écoles primaires. Ce prix vient d'être décerné, à la session d'avril, à M. Ambroise Rendu, avocat, et nous sommes heureux de pouvoir communiquer à nos lecteurs l'intéressant rapport que M. Passy a fait au conseil général au nom de la commission.

En obtenant de M. Frédéric Passy, qui, on le sait, est le véritable apôtre de l'économie politique, le droit de publier ce rapport encore inédit, le comité de la *Revue* a été au-devant de la curiosité de nos lecteurs. En effet, ce rapport datera dans l'histoire du progrès des études économiques. Nous n'avons pas besoin d'ajouter que nous sommes heureux d'inscrire sur la liste de nos collaborateurs un nom aussi justement estimé que celui de M. Frédéric Passy.

supposer qu'il répondît à son titre, ce ne serait évidemment pas ce qui était demandé. La vérité est qu'il n'y répond en aucune façon ; et que, ce titre excepté, l'économie politique n'y figure guère que pour mémoire. C'est une série de cahiers, dont le dernier s'arrête à la fin du règne de Louis XIV, et dans lesquels il est question de tout ou à peu près, de littérature et de beaux-arts, des Institutes de Justinien et des Capitulaires de Charlemagne, des luttes du sacerdoce et de l'Empire et du développement de l'islamisme, des guerres de la France avec l'Angleterre et des guerres d'Italie de la découverte de l'Amérique et de la Réforme, et quelquefois aussi, par aventure, des économistes et de l'économie politique. Nous n'avons pas à émettre d'opinion sur la valeur de ce travail considéré comme résumé d'histoire universelle ; nous ne pouvons que constater qu'il s'est absolument trompé de porte.

Le n° 10, de 154 demi-pages détachées, avec cette épigraphe tirée de Bastiat : « *L'ignorance, voilà le monstre qu'il faut étouffer,* » ne mérite pas le même reproche. Il a manifestement été écrit en vue de l'introduction de l'économie politique dans les écoles, et l'on sent que l'auteur est sincère quand il affirme que depuis longtemps cette pensée le préoccupait. On sent aussi qu'il a fait pour la réaliser les plus louables efforts ; et ses efforts sont d'autant plus méritoires qu'il est, dit-il, très-pauvre, et qu'il n'a reçu d'autre instruction que celle qu'il a puisée lui-même à l'école primaire. Il n'a pu, malheureusement, triompher qu'en partie des obstacles que lui opposait ce défaut de préparation première. Ses idées sont généralement saines et ses sentiments élevés, mais il pèche par une ordonnance imparfaite des matières et une forme qui manque souvent de simplicité. Son travail d'ailleurs, même pour un ouvrage élémentaire, est incomplet. Plusieurs questions essentielles y sont omises ou insuffisamment traitées. C'est, à vrai dire, d'après l'auteur lui-même, un essai d'introduction philosophique à l'étude de la science plutôt qu'un exposé sommaire de ses principes, et, pour emprunter sa propre expression, « un canevas préparé pour la modulation des faits secondaires ». L'ÉVANGILE SOCIAL (tel est le titre sous lequel se présente ce travail), ne saurait, en son état actuel prendre place parmi nos livres scolaires.

Le nº 7, petit traité de 99 pages ordinaires, porte également pour épigraphe une phrase empruntée à Bastiat: « *Il n'y a que deux moyens de se procurer les choses nécessaires à la conservation, à l'embellissement et au perfectionnement de la vie : la* PRODUCTION *et la* SPOLIATION. » C'est une étude estimable, mais imparfaite aussi, dans laquelle, à côté d'excellents passages et d'exemples heureux, se rencontrent parfois des confusions, des inexactitudes et des opinions contestables. Le style, d'autre part, laisse trop souvent à désirer, et l'ouvrage, malgré sa brièveté, n'est pas exempt de longueurs et de redites. Force nous est, tout en rendant justice à ses qualités, de l'écarter aussi.

Nous en dirons autant du nº 4, qui nous est parvenu sans être accompagné d'aucun pli cacheté, mais avec la belle devise: « *Vitam impendere vero.* » C'est un opuscule de 40 pages grand format, dont le titre: PETITES HARMONIES ÉCONOMIQUES, suffit à indiquer le caractère. « Mon seul mérite, dit l'auteur, est d'avoir tâché de résumer les démonstrations si lucides de cet apôtre convaincu qui se nommait Frédéric Bastiat. » A ce mérite, certes, il a pleinement droit, et nous nous plaisons à reconnaître la fidélité de la réduction qu'il nous présente. Mais si le dessin primitif subsiste, la couleur et la vie ne sont plus les mêmes. Le disciple, en se faisant l'abréviateur du maître, s'est condamné à procéder par affirmations beaucoup plus que par démonstrations. Il n'a guère donné, en somme qu'une table des matières faite avec intelligence, et de nature à aider sérieusement ceux qui savent, mais impuissante à éclairer ceux qui ne savent pas, beaucoup trop condensée surtout pour soutenir l'attention d'esprits légers et encore novices.

Le nº 5, PETITE ECONOMIE POLITIQUE A L'USAGE DES ECOLES PRIMAIRES, est, comme le précédent, une œuvre honnête et sans aucune prétention à l'originalité. Pour devise, l'auteur a pris modestement ces vers bien connus :

Au peu d'esprit que le bonhomme avait
L'esprit d'autrui pour complément servait
Il compilait, compilait, compilait.

Il déclare même, dans les quelques lignes qui forment sa préface, qu'il s'est borné à extraire textuellement des auteurs les plus célèbres ce qui lui semble avoir été écrit de meilleur et de moins contesté. En quoi il se fait, disons-le, la part un peu moindre qu'il ne convient, car; en s'adressant di-

rectement, sous forme de conversation, à ses jeunes lecteurs, il s'est mis dans l'obligation de donner une tournure personnelle aux idées qu'il expose, et il n'y a pas manqué. Il débute, d'ailleurs, par un aperçu du développement des peuples, sous la pression progressive des besoins, qui semble bien lui appartenir en propre et qui est loin d'être sans mérite, mais qui a, au point de vue général, le tort de se rapporter presque exclusivement à l'histoire de la Bretagne et d'être, par conséquent, de peu d'application en dehors de cette région. Ce vice d'origine, si tant est qu'il en soit un, se retrouve plus ou moins dans le reste de l'ouvrage; et c'est presque toujours aux événements ou aux usages locaux que sont empruntés les démonstrations ou les exemples. En somme, et à part ce défaut qui n'en serait pas un à Brest ou à Rennes, cette *Petite Economie politique* est simple, sage et correcte; mais le plus souvent un peu sèche et dès lors de peu d'attrait pour des enfants.

Certains chapitres, celui de la monnaie par exemple, sont manifestement insuffisants. Comme le nº 4, en un mot, c'est plutôt une table des matières qu'un exposé de la science. En sa qualité de compilateur, l'auteur a joint à son œuvre un recueil de pensées, maximes et aphorismes. Ces extraits sont généralement bien choisis et pris aux bonnes sources; mais ils supposent déjà, pour être bien compris, plus de connaissances que n'en ont des enfants encore sur les bancs.

D'une autre valeur est le nº 9, de 249 pages compactes, avec deux devises, l'une empruntée à l'un de nous, M. Baudrillart: « *L'économie politique est la science de la liberté et de la justice appliquée à la richesse;* » et l'autre sans nom d'auteur, « *Etudier l'économie politique c'est apprendre à aimer la société.* » C'est incontestablement l'œuvre d'un homme qui sait de longue date et qui a l'expérience de l'enseignement. Son exposé, conforme à l'ordre habituel des traités classiques, est net et précis, mais trop dogmatique et par conséquent empreint, lui aussi, d'une certaine aridité. Le style, remarquablement clair pour le lecteur instruit, ne l'est certainement pas autant pour le lecteur inexpérimenté; la preuve s'en lit, de la main même de l'auteur, dans les notes nombreuses (et qu'il faudrait plus nombreuses encore), où se trouvent expliquées, au bas des pages les expressions scientifiques employées dans le

corps de ces pages. Ce n'est pas, d'ailleurs, pour la forme seulement, mais pour le fond aussi, que ce manuel, qui mériterait mieux peut-être le nom de traité, dépasse l'humble niveau de l'enseignement élémentaire. On y rencontre des questions qu'il serait à notre avis préférable de laisser de côté, comme la question de la population, celle de la rente, du sol, ou celle de l'exploitation des chemins de fer par l'Etat, et l'on y trouve, sur d'autres points, tels que les prêts, le Crédit Foncier, les irrigations, le régime des mines ou l'émission des billets de banque, une richesse de détails techniques qui serait mieux à sa place dans des livres spéciaux. Ajoutons que sur quelques-uns de ces points, et sur d'autres peut-être, nous aurions, si ce livre devait être proposé pour guide de notre enseignement, de l'un ou de l'autre degré, des réserves à faire. Ni la théorie de Ricardo, auquel nous ne pouvons concéder le titre, à notre avis, excessif de « grand économiste », ni celle de Malthus, quelque estime que nous professions pour l'austère moralité de cet homme de bien, ne sont aujourd'hui soutenables, Dieu merci : et il serait fâcheux de remettre en circulation leurs erreurs.

Il n'est pas indifférent non plus, ce nous semble, d'avancer que le crédit permet de « *supprimer* » la monnaie; de dire que la Banque de France a des ressources « *illimitées* », ou de poser en fait que l'ouvrier ne réalise « *jamais* » d'économies. Est-il à propos, pour réfuter les doctrines empreintes de socialisme, de porter contre les socialistes eux-mêmes une condamnation dont la généralité peut être injuste et est assurément blessante; et n'est-ce pas encore passer la mesure? que de refuser aux associations ouvrières la faculté dont elles ne pouvaient évidemment se priver, quand elles se développent, de prendre des auxiliaires? Pourquoi rééditer ce sophisme qui consiste à qualifier de « *volontaires* » les impôts indirects, sous le prétexte qu'on est libre de ne pas les payer en s'abstenant de manger, de boire ou de se chauffer? Comment concilier avec l'exposé très-ferme, sinon très-populaire, de la liberté des échanges, par lequel s'ouvre le chapitre IV, ou encore avec les excellentes pages consacrées ailleurs à la liberté du travail et à la concurrence, les réserves formulées, à la page 160, en faveur de la production nationale de certains objets de nécessité? Il y a là une contradiction ma-

nifeste, et les termes dans lesquels l'exception est réclamée conduiraient aisément à la destruction de la règle. Que dire, enfin, de l'anathème jeté, à la même page, contre la doctrine de la fraternité des nations, formellement qualifiée de « fausse et de dangereuse? » Et qui ne voit que cette déclaration n'est rien moins que la négation de ce progrès de solidarité qui est un des enseignements les plus certains de l'histoire. et que l'économie politique, par la démonstration de l'accord des intérêts légitimes, a tout particulièrement eu l'honneur de mettre en lumière? De l'antagonisme fatal des peuples à l'antagonisme fatal des individus et des classes il n'y a qu'un pas, et admettre l'un c'est provoquer l'autre.

Que l'auteur du Mémoire auquel s'adressent ces critiques ne se méprenne pas sur leur caractère. Nous insisterions moins si nous avions été moins frappés de son incontestable mérite. Mais avec les forts les ménagements ne sont pas permis.

Tel qu'est son travail, peut-être, si nous n'avions à tenir compte que de la valeur intrinsèque des Mémoires, nous sentirions-nous tentés de le placer au premier rang, ou tout au moins de le lui faire partager. Dans les conditions auxquelles il s'agissait de répondre, les termes de comparaison ne sont pas les mêmes, et nous ne pouvons songer à le mettre en ligne pour le prix. Nous ne l'en tenons pas moins en haute estime et, le concours n'eût-il produit que ce travail, il n'aurait pas été inutile.

Nous en dirons autant, ou peu s'en faut, du n° 1, cahier de 262 pages grand format, d'une écriture serrée, avec cette devise de Rossi : « *Faisons des économistes si nous ne voulons faire des niveleurs.* » L'auteur ne donne son travail que comme une ébauche, entreprise à la dernière heure, et qui n'a pu être remaniée comme il l'aurait voulu. Ebauche ou non, cette étude est loin d'être ordinaire. C'est un plaidoyer chaleureux et solide en faveur de l'économie politique; l'introduction, notamment, est remarquable de vigueur et d'entrain. Mais c'est trop un plaidoyer, et si les qualités de l'improvisation y abondent, les défauts de leur côté n'y manquent pas. L'auteur, quoiqu'il sache écrire, « ne sait pas se borner » et il procède trop par argumentation. Il ne possède pas son sujet, il en est possédé, et il n'a pas, lui non plus, le courage de passer quand il le faudrait, à côté des

questions dont ce n'est pas le lieu. C'est ainsi qu'il s'arrête à disserter plus ou moins longuement sur le travail des prisons, sur les chambres syndicales, sur l'accroissement de la population, sur l'instruction obligatoire et la rémunération à donner aux instituteurs; ou qu'il se perd dans des explications de détail sur les banques et le papier. Par contre il ne trouve rien à dire, à l'occasion du capital, sur les caisses d'épargne ou les sociétés de secours, et n'a pas, en mentionnant l'impôt sur les allumettes, un mot de blâme pour le monopole. Nous lui reprocherons encore, parmi d'autres points contestables, de trop personnifier le sol, comme un être qui aurait par lui-même des droits pour le concours qu'il fournit au travail de l'homme, et de se replacer ainsi sur la dangereuse pente au bas de laquelle M. Proudhon a ramassé son apostrophe célèbre : « Qui a fait la terre? C'est Dieu. En ce cas, propriétaire, retire-toi! » Il a le tort aussi de trop marcher par aphorismes et par déclarations de principes, ainsi que de trop faire parler l'économie politique, au lieu de parler pour son compte. « L'économie politique dit; l'économie politique réclame, » etc. L'économie politique, quelquefois, pourrait réclamer contre le langage qu'on lui fait tenir, et non sans motif. Il n'en reste pas moins vrai que c'est une œuvre d'un très-réel mérite, qui atteste une grande abondance de connaissances en même temps qu'un talent d'écrivain peu ordinaire et une incontestable élévation de sentiments. Moins pressé, au lieu de ce qu'il appelle une ébauche, l'auteur aurait pu sans doute donner une étude d'une haute valeur. Mais ébauche ou non, son travail est digne d'éloges; et si, par ses allures plus irrégulières il est sensiblement au-dessous du précédent, par d'autres côtés, par la verve et par la vigueur notamment, il reprend l'avantage et peut, en somme, se placer sans inégalité auprès de lui : *dispar, non impair.*

C'est encore un travail distingué, très-distingué, que le n° 6, avec la devise de Gournay : « *Laissez faire, laissez passer.* » Les doctrines en sont sûres, et nous n'y voyons à vrai dire, sauf quelques très-légères erreurs dans l'introduction historique dont il est précédé, presque rien à reprendre.

Sous ce rapport, c'est, sans comparaison, le premier de tous, et plus d'un chapitre est, nous n'hésitons pas à le dire, traité de main de maître. Son défaut, au point de vue spécial où nous devons toujours nous placer, est, à

l'inverse du précédent, une concentration et une concision qui dépassent de beaucoup la puissance d'abstraction de l'enfance. L'introduction historique, à laquelle il vient d'être fait, allusion, et qui ne représente pas moins du tiers du travail, est supérieurement faite, malgré quelques taches, et d'un grand intérêt pour ceux qui savent, mais elle ne peut absolument rien apprendre à ceux qui ne savent pas. Un résumé n'est pas une initiation. A un moindre degré la même chose peut se dire du corps de l'ouvrage; c'est un *memento* excellent; ce peut être un bon guide pour des maîtres qui enseignent ou pour des étudiants qui cherchent à récapituler ce qu'ils ont appris : ce n'est pas, pour des intelligences encore fermées, la clef d'or qu'elles attendent pour s'ouvrir.

Restent trois Mémoires, qu'on peut trouver inférieurs aux trois précédents comme valeur absolue, mais qui ont certainement le mérite de mieux répondre à l'objet spécial du concours, et sur lesquels, par cette raison, nous croyons devoir appeler particulièrement l'attention du Conseil.

Le nº 3, LES JEUDIS DE VILLEPREUX, ainsi nommé à raison de certains souvenirs personnels de l'auteur, se présente avec cette devise empruntée à l'une des déclarations de M. Laboulaye, en faveur de l'enseignement de l'économie politique : « *L'école primaire est la seule que fréquente la majeure partie de la nation : c'est là qu'il faut semer des idées justes afin d'empêcher que plus tard ne germent l'erreur et l'envie, ces deux causes de révolutions.* » C'est un travail étendu, 270 grandes pages, divisé en une quarantaine d'Entretiens auxquels un instituteur, celui de la commune susdite, est supposé consacrer chaque jeudi une partie de la journée. Excellente idée, soit dit en passant, mais dont nous sommes loin encore de pouvoir réclamer l'application générale. Elle suppose, pour être réalisée autrement que par exception, que la majorité de nos instituteurs ait reçu, dans nos écoles normales, une première et sûre préparation; que des conférences scolaires, ainsi que cela se pratique depuis dix ans en Belgique, fassent repasser devant eux, sous la sage autorité de leurs chefs, les points essentiels de la science, et que de bons manuels, vraiment à leur portée et à la portée de leurs élèves, leur soient mis en mains pour les guider et les soutenir au besoin.

Celui qui nous est ici présenté se rapproche, par cer-

tains côtés, de ce désirable idéal. Il est bien dans le ton qui convient, familier sans être trivial et simple sans être naïf. Il se lit avec facilité, avec intérêt même, et les divisions y sont généralement bonnes. Il n'a pas encore cependant toute la sûreté nécessaire. On y devine, à plus d'un signe, l'effort d'une étude consciencieuse, sans doute, mais récente; et très-probablement c'est le concours qui a dirigé vers l'économie politique les pensées de l'auteur. On y sent aussi la préoccupation habituelle d'autres idées, et comme des traces d'un autre esprit, à plus d'un égard différent de l'esprit économique, l'esprit juridique. La grave question de la propriété, par exemple, est envisagée au point de vue du droit positif, qui la consacre, beaucoup plus qu'au point de vue du droit naturel, qui la créée, et de la nécessité sociale qui l'impose : cela ne peut suffire. Le chapitre des machines est aussi, par endroits, insuffisant. Celui des débouchés est à reprendre en entier; et dans celui des salaires il y a des parties à remanier.

On pourrait aussi reprocher à l'auteur d'avoir trop restreint le domaine de l'économie politique en ne lui donnant pour objet, en quelque sorte, que « les besoins matériels des hommes réunis en société; » comme si tous les besoins, matériels ou non, et tous les services qui s'y rapportent, par conséquent, n'étaient pas, selon les cas, l'objet de nos efforts et la matière de nos échanges. — C'est ainsi qu'en énumérant, à la page 36, les diverses formes de l'activité humaine « dans les trois directions principales de l'agriculture, de l'industrie et du commerce, » il omet la première et la plus précieuse de toutes, l'activité intellectuelle, s'exerçant dans les sciences, les arts et les lettres, et passe sous silence la production par excellence, la production morale par laquelle s'obtient le capital, père de tous les autres, le capital personnel, le capital humain. — Ce ne sont pas là des taches sans importance; et Les Jeudis de Villepreux, pour obtenir l'entrée de nos écoles, auraient besoin d'une révision attentive. Mais cette révision, à en juger par la faculté d'assimilation dont l'auteur a fait preuve, n'est pas au-dessus de ses forces; et nous espérons qu'il tiendra à honneur de s'y livrer de façon à doter notre enseignement primaire d'un bon livre de plus.

La devise du n° 8, « *C'est à l'école qu'on fait les hommes,* » est à peu de chose près la même; et c'est aussi, à

peu de chose près, la même mise en scène. Un instituteur, à la suite d'une distribution de prix, dans laquelle un Inspecteur intelligent n'a pas craint d'aborder (un peu lourdement toutefois) cet ordre d'idées, convie ses élèves à faire, chaque dimanche et chaque jeudi, jusqu'à la fin des vacances, des promenades qui lui permettent de développer devant eux les vérités indiquées par l'Inspecteur. *Avec eux* serait plus exact; car les leçons ici sont mises en dialogues, et le plus souvent ce sont les élèves qui, par leurs questions, provoquent les explications du maître, ou soulèvent les objections qu'il a à réfuter. S'il fait naître leurs idées, c'est sans en avoir l'air; sa tâche est surtout de les compléter et de les rectifier. Cette manière a l'avantage de permettre une liberté d'allures qui soutient l'intérêt; il semble que ce soit le hasard de la conversation qui amène les sujets. Un ordre réel se cache d'ailleurs sous cet apparent désordre; et la table des chapitres suffit à prouver que rien d'essentiel n'est omis. Les problèmes, il est vrai, ne sont pas creusés bien à fond, et l'on peut dire que les solutions, en général, sont plutôt indiquées que fortement établies. Du moins sont-elles pour la plupart correctes; après le nº 6, c'est certainement celui dans lequel il y a le moins d'erreurs à relever. C'est en somme un volume d'une lecture facile et agréable, et d'une morale saine et élevée; un peu insuffisant comme manuel d'enseignement, mais très-bon, moyennant quelques retouches, comme livre courant, et qui, sans atteindre au mérite supérieur de *Francinet*, prendra très-honorablement sa place au-dessous de cette œuvre si remarquable.

Le cadre est analogue encore, mais la forme est différente, dans le nº 2, présenté sous le titre de NOTIONS ÉLÉMENTAIRES D'ECONOMIE POLITIQUE A L'USAGE DES ECOLES PRIMAIRES, et dont la devise est « *Labor omnia vincit, Tout par le travail.* » Un enfant, que son père a emmené faire un voyage en Normandie, fait le récit de ce qu'il a vu et appris. Il n'aborde, naturellement, que les questions à sa portée; et toutes celles que nous avons dû, dans d'autres travaux, renvoyer aux traités d'un ordre supérieur sont judicieusement laissées de côté. Quelquefois cependant, comme dans le chapitre II, où il disserte sur les agents naturels, les agents scientifiques et les agents personnels, le jeune Normand se laisse un peu trop entraîner

sur la pente des abstractions, et, dans les développements qu'il donne à propos de la division du travail, il oublie trop, comme le Breton du n° 5, que tout le monde n'est pas de son pays, et qu'il y a des gens qui ne connaissent ni Louviers ni Elbeuf. Les termes de rentreyage, d'épinchage, et d'autres, empruntés à la fabrication des draps, risquent fort, sauf définition, de n'être pas compris partout. Il est difficile enfin de ne pas trouver hors de proportion avec le reste la très-intéressante, mais très-longue histoire de Jacquart, insérée au chapitre des machines. Il est vrai que c'est à titre d'essai, et pour consulter ses juges sur l'idée de faire suivre chaque chapitre d'une biographie appropriée, que l'auteur a risqué cette intercalation; il est prêt à la supprimer. Il n'est pas douteux que l'on ne puisse, dans une série de récits de ce genre, présenter en action, en quelque sorte, toutes les vérités économiques et morales. C'est ce qu'a su faire, sous une autre forme, avec un bonheur auquel M. Jules Simon a rendu hommage devant l'Académie des sciences morales et politiques, le professeur éprouvé auquel sont dùs les *Entretiens au village et à l'atelier*, M. B. Lescarret. Mais c'est alors une tout autre manière de procéder. Etant donnée celle qu'a adoptée l'auteur, le hors-d'œuvre est flagrant: quelques lignes, à titre d'exemple de la force de la routine et de l'influence du progrès, auraient suffi.

Mais ces écarts sont des exceptions, et ce serait plutôt, en général, par excès de discrétion que pécherait ce dernier Mémoire. Son programme de questions est moins étendu, moins bien ordonné aussi, que celui des n°s 3 et 8, et sur quelques-unes il a été moins complet. Il a le tort aussi de ne donner ni conclusions ni résumés. En revanche, il a joint à chacun de ses deux chapitres un questionnaire, un peu restreint peut-être, mais intelligemment fait. Il a surtout, et nous y insistons, le mérite d'un style clair, aisé, élégant même et parfois remarquable; et, comme le n° 8, et au même degré au moins, il se distingue par son caractère moral. Malgré ses imperfections, que nous n'avons pas cru devoir ménager, et quoique l'ordre des matières ne soit pas toujours le mieux approprié à l'exposition progressive qui est le but de l'ouvrage, c'est un travail réellement digne d'éloges.

Résumons, avant de conclure, ces appréciations. Un Mé-

moire, le n° 11, ne peut être compté; quatre, les n°s 10, 7, 4 et 5, quoique se recommandant par des qualités diverses, ne nous ont pas paru devoir être classés; trois, les n°s 9, 1 et 6, œuvres d'un sérieux mérite, et dont nous espérons bien que le public sera appelé à profiter, après correction, dépassent le niveau auquel nous sommes tenus de nous arrêter.

Trois enfin, les n°s 8, 2 et 3, moins savants, mais plus conformes au programme qui était la loi des concurrents et qui devait rester la nôtre, peuvent, par des qualités différentes, mais presque également estimables, être mis en ligne pour la récompense proposée. Tout bien pesé, *c'est au Mémoire n° 8 qu'à l'unanimité nous avons cru devoir décerner le prix*. A l'unanimité aussi, *nous accordons aux Mémoires n°s 3 et 2*, entre lesquels nous aurions quelque peine à affirmer une préférence, *des mentions très-honorables*. Nous ne pouvons faire davantage, et nous le regrettons. Le Conseil général appréciera si, à raison du mérite de ces ouvrages et du sérieux travail qu'ils ont dû coûter à leurs auteurs, il ne serait pas possible de joindre à ces mentions l'allocation d'une modeste récompense pécuniaire, de nature à en faciliter la publication. Il conviendrait toutefois, en ce cas, de stipuler qu'il serait tenu compte, avant l'impression, des observations consignées au présent rapport, et il est bien entendu d'ailleurs qu'aucun auteur, en se prévalant des récompenses ou des éloges qui lui sont accordés, ne peut se dispenser de reproduire *intégralement* les parties de ce rapport qui le concernent, *réserves comprises*.

Nous regrettons, quant aux Mémoires n°s 6, 1 et 9, de ne pouvoir, à raison du caractère spécial du concours, leur donner d'autre témoignage que les appréciations justement bienveillantes dont ils ont été plus haut l'objet.

On le voit, ce concours, par le nombre et la valeur des travaux qu'il a provoqués, a été des plus satisfaisants; nous n'hésitons pas à dire qu'il a dépassé ce qu'il semblait permis d'en attendre. Il atteste, dès maintenant, un progrès considérable dans la diffusion des connaissances économiques; il contribuera, sans nul doute, à activer et à généraliser ce progrès. Le conseil général, qui a eu déjà l'honneur de donner, à plus d'un égard, l'exemple à d'autres départements, qui même a devancé celui de la Seine en

introduisant avant lui l'enseignement de l'économie politique dans son école normale, a le droit d'en être fier.

Nous ne saurions oublier, d'ailleurs, en rendant cette justice au conseil, que c'est sur la proposition d'un ancien préfet, qui ne s'est point désintéressé du département en quittant Versailles, M. de Crisenoy, qu'a été émis le vote unanime qui a institué le concours. Nous sommes assurés d'entrer dans les sentiments de cet homme distingué, non moins que dans ceux du préfet actuel, dont la bienveillante équité se plaît à voir rappeler les services de ses prédécesseurs, en priant M. le marquis de Barthélemy de faire remettre à M. le Directeur de l'administration départementale et communale copie de ce rapport. Et nous osons exprimer l'espoir d'en voir les conclusions au moins portées par ses soins à la connaissance des conseils généraux des autres départements. Tous ne sont-ils pas intéressés au même titre à répandre dans leur sphère les idées justes par lesquelles doivent s'affermir de plus en plus dans le pays l'ordre et la prospérité, qui en sont le patrimoine commun?

Signé :

H. Baudrillart, membre de l'Institut, ancien professeur d'économie politique au Collége de France, inspecteur général des bibliothèques ;

L. Hély d'Oissel, maître des requêtes au Conseil d'État, conseiller général de Seine-et-Oise ;

Frédéric Passy, membre de l'Institut, conseiller général de Seine-et-Oise, *rapporteur*.

Dans la séance du 26 avril, le conseil général de Seine-et-Oise a reçu communication de ce Rapport, et a procédé à l'ouverture du pli cacheté accompagnant le mémoire n° 8. Le nom renfermé dans ce pli était celui de M. Ambroise Rendu, docteur en droit, avocat à la cour d'appel de Paris. C'est en conséquence à M. A. Rendu qu'a été attribué le prix.

L'auteur du n° 3, averti par la publication du procès-verbal de cette séance, s'est fait connaître quelques jours plus tard. C'est M. Viel-Lamare, licencié en droit, sous-chef à la préfecture de la Seine.

L'auteur du n° 2 ne s'est pas encore déclaré.

DES MUSÉES SCOLAIRES

DE LEUR UTILITÉ, DE LEUR ORGANISATION

Dans son remarquable rapport sur l'Exposition de Vienne, en 1873, publié deux ans plus tard, M. Buisson, après avoir appelé notre attention sur la question des Musées scolaires, sur l'utilité que l'on peut tirer de ces petites collections dans l'enseignement qui s'adresse à l'enfance, décrit avec complaisance le musée exposé par M. Grimme, instituteur primaire à Baden, dans les environs de Vienne, et fait remarquer la manière ingénieuse dont cet instituteur se sert de ces petits objets réunis par ses soins pour servir d'illustration, comme il le dit très-bien, aux morceaux les plus essentiels du livre de lecture courante. M. Buisson exprime ensuite le regret que les instituteurs français, particulièrement ceux des départements de l'Est, lesquels pratiquent avec succès cette institution, aient négligé d'envoyer quelques spécimens de leurs collections à l'Exposition ouverte dans la capitale de l'Autriche.

La même observation a pu être faite, le même regret exprimé, à propos de l'Exposition qui vient de finir. Parmi les rares établissements qui avaient exposé leurs musées, quelques-uns étaient véritablement remarquables par la manière dont ils avaient compris ce que doit être un musée scolaire (1), d'autres s'en étaient fait une fausse idée. Ainsi,

(1) De ce nombre étaient les musées scolaires de Margny-lès-Compiègne et d'Elincourt-Sainte-Marguerite, de Villotte devant Saint-Mihiel, l'école des frères de Lisieux et celle de Douai, le musée de Sars-Poteries (Nord) et surtout celui de Saint-Hilaire, dans le même département.

l'école normale de Perpignan avait exposé une collection complète des insectes du département des Pyrénées-Orientales, depuis les plus gros jusqu'aux infiniment petits. Il en était de même, ou à peu près, de l'école normale de Versailles. Aucune espèce de connaissances n'est inutile, sans doute ; toutes peuvent avoir leur degré d'importance et d'utilité. Il faut respecter l'esprit de curiosité qui avait présidé à ces collections si complètes, et apprécier comme il convient le labeur qu'elles avaient coûté. Mais, si le musée scolaire n'a sa raison d'être que comme instrument d'un enseignement varié, essentiellement élémentaire, qui ne voit que la formation de collections semblables s'écarte du but que doit se proposer le musée scolaire de deux façons : premièrement, parce que ces collections ne concernent qu'une petite partie, un coin, pour ainsi dire, de la science ; secondement, parce qu'elles présentent sur cette partie si restreinte un développement que ne comporte en aucune façon l'instruction primaire. Des collections si minutieuses sur un point unique de l'entomologie, ne concernent que l'enseignement supérieur, et encore l'enseignement supérieur à son plus haut degré, tel que le donne, par exemple, le Museum d'histoire naturelle, lequel, lui, bien loin d'avoir à s'arrêter à quelques individus, a pour obligation de pousser la science à ses dernières limites et de vouloir tout embrasser, tout connaître.

Le musée scolaire est le pendant de la bibliothèque scolaire. Il est la collection où va puiser le maître pour donner la leçon de choses. Citons-en des exemples : « Pour accompagner la lecture du morceau intitulé *le Lin*, M. J. Grimme met sous les yeux de la classe d'abord un bocal contenant le lin en graine, puis quelques brins de la tige et de la tête, puis de la filasse à l'état brut avec un mo-

dèle de brisoir en miniature, mais pouvant fonctionner, puis les diverses cardes, puis le rouet, les dévidoirs, tout ce qui sert à filer le lin, puis même le métier à tisser, toujours en modèles réduits, et jusqu'aux appareils servant au blanchiment de la toile. M. Grimme illustre d'une façon analogue le morceau de lecture *le Mouton*, en montrant des échantillons bien choisis de tous les usages qu'on fait du cuir, de la corne, de la graisse et de la laine de cet animal (1). »

A un point de vue différent et plus élevé, le musée scolaire doit être pourvu d'échantillons de tous les produits naturels et artificiels du sol que foulent chaque jour les petits habitants de l'école, car c'est à la fois un moyen de développement pour l'esprit et pour le cœur : pour l'esprit, par le développement des idées que doit nécessairement susciter l'attention appelée sur une foule d'objets divers, joint aux explications familières fournies par le maître ; pour le cœur, en ce que l'enfant, mis au courant de la nature de ces objets, de leur utilité, de la valeur qu'ils peuvent acquérir au moyen de l'industrie humaine, s'attache d'autant au sol qui les produit et qui l'a vu naître, développe et fortifie en son âme le noble et précieux sentiment de l'amour de la patrie. Il peut même s'élever à un sentiment supérieur, celui de la reconnaissance envers le Créateur qui, s'il a soumis l'homme à la dure mais féconde loi du travail, a mis à sa portée toute sorte de moyens d'adoucir et d'embellir son existence.

Au point de vue de l'intéressant sujet qui nous occupe, nos départements de l'Est sont favorisés : car ils ont de

(1) F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne*, p. 119.

grands moyens d'information, de grands sujets d'émulation dans l'exemple que leur offre la Suisse, et dans la Suisse, Genève. En parlant ainsi, nous ne songeons pas seulement aux soins particuliers donnés à l'instruction primaire, à l'importance spéciale accordée à cet ordre d'enseignement dans la république helvétique. Il semble que la pittoresque nature de leur pays provoque les Suisses à l'étude passionnée de l'histoire naturelle. Qni ne connaît les travaux des Bonnet, des Saussure, des Agassiz, des Candolle? Qui n'a admiré les belles collections du Musée de la ville de Genève? Aussi n'avons-nous pas été surpris de découvrir dans la petite ville d'Annecy une bibliothèque, un musée, des collections, qui n'appartiennent guère en France qu'à de très-grandes cités; encore ne sommes-nous pas certain que les collections d'histoire naturelle de ces grandes villes puissent être comparées à celle du musée d'Annecy par le nombre d'abord et la variété des objets, ensuite par l'ordre, la méthode, le soin extrême qui a présidé à leur distribution et classification. Et, dans ce bel arrangement, on ne s'est pas seulement préoccupé de suivre les méthodes les plus rigoureuses de la science, on a trouvé le moyen de mettre la science à la portée des esprits les plus simples. Les jours de marché à Annecy, le musée est ouvert aux gens de la campagne, qui y viennent en en grand nombre s'éclairer, ajouter à leurs connaissances, en le visitant avec intérêt.

C'est en mettant à profit l'exemple et les leçons du conservateur du musée d'Annecy, M. Revon (1), homme aussi

(1) M. Revon, membre de l'Institut genevois, est grand artisan de l'enseignement par affiches, selon la méthode usitée dans toute la Suisse. L'affiche, en effet, éveille par elle-même la curiosité. Il a composé dans ce louable but 2 affiches intitulées : Instruction sur les oiseaux utiles à l'agriculture, et le Musée de l'école. Dans

remarquable par la variété de ses connaissances que par ses idées ingénieuses sur la manière de les vulgariser, qu'un ancien maître-adjoint de l'Ecole normale d'Albertville, M. Mandine, aujourd'hui inspecteur primaire, a su organiser le musée scolaire de cette école d'une manière à la fois si intéressante et si pratique. Nous ne prétendons nullement que M. Mandine ait seul réussi dans ce genre de soins, et il est possible que, sur d'autres points et dans d'autres écoles, M. Mandine trouve des organisateurs de musées scolaires égaux sinon supérieurs à lui ; mais M. Mandine ayant sur d'autres l'avantage d'avoir rédigé ses idées, il n'est pas inutile de les faire connaître, à titre de renseignements, dans l'intérêt de ce que nous appellerons l'œuvre des Musées scolaires.

Voici, comme premier renseignement, le tableau du classement des collections au musée scolaire de l'École normale d'Albertville (1).

PRODUITS NATURELS

A. *Minéralogie et Géologie.*

Cette collection est faite en vue du cours de chimie, d'industrie et d'agriculture.

---

tous les villages du canton de Genève on trouve des affiches de ce genre placées sur la porte des granges, dans les mairies, dans les écoles. Pourquoi, en France, ne suivrait-on pas cet exemple? Nous avons déjà le *Moniteur des communes.* La Préfecture de la Haute-Savoie a fait répandre dans les villages une instruction qui a pour titre : « Mesures à adopter dans toutes les communes dans l'intérêt de l'hygiène et de la santé publiques. » Si toutes ses prescriptions étaient exécutées, nos départements n'auraient rien à envier aux fermes suisses et hollandaises.

(1) L'Ecole normale d'Albertville est entièrement aux frais des départements de la Savoie et de la Haute-Savoie. Elle compte 75 élèves.

Elle renferme des échantillons des rochers qui fournissent au sol en général ses éléments minéralogiques, les fossiles des divers étages géologiques, et principalement de ceux de la Savoie, les eaux minérales, les minerais de fer, plomb, cuivre, etc.; les combustibles : houille, anthracite, lignite, tourbe, et les matériaux de construction : marbres, calcaires, granits, ardoises, etc., que l'on trouve dans les deux départements.

B. *Botanique.*

L'école possède un herbier renfermant les principales espèces de la flore savoisienne, une collection de graines agricoles, horticoles et forestières, de matières tannantes et colorantes, de bois vernis employés dans la construction, le charbonnage, l'ébénisterie, la menuiserie et le tournage, avec coupe en long et en travers.

C. *Zoologie.*

Collections des principaux oiseaux utiles de la faune savoisienne, des poissons des cours d'eau de la Savoie, de mollusques terrestres, fluviatiles et marins, d'insectes utiles et d'insectes nuisibles.

PRODUITS INDUSTRIELS

Collections des vins, des eaux-de-vie et des vinaigres de la Savoie, des gommes, des résines, des huiles, des corps gras, des engrais.

Echantillons d'industries locales, papeterie de bois et de chiffons, poterie, marbrerie, chapellerie, tannerie, filature du coton, du chanvre, de la soie et de la laine, etc., représentant les principales phases de la fabrication.

Echantillons de quelques industries, coutellerie, tréfilerie, fabrication des aiguilles, etc., étrangères à la province,

mais importantes à connaître, à cause des produits vulgaires qu'elles livrent au commerce.

ARTS

Phases de la photographie, de la peinture au pastel et à l'aquarelle, de la gravure, etc. Collections de machines industrielles chromolithographiées.

On voit d'après ce tableau qu'en sortant de l'école d'Albertville, l'élève-maître a l'avantage d'emporter l'idée en grand d'un musée scolaire qu'il dépendra de lui de réaliser en petit. C'est le vœu ardent de M. Mandine, qui voit et indique à merveille les avantages qui peuvent en être retirés pour l'enseignement. S'agit-il de détourner les instituteurs de leurs devoirs professionnels, de les transformer en conservateurs de musées, et leurs salles de classe en musées universels? Pas le moins du monde. Ce que demande M. Mandine, esprit essentiellement pratique, est beaucoup plus modeste; il entend, et nous entendons avec lui, que l'enseignement tiré du musée scolaire doit être toujours donné sous la forme de conversations familières, sans perdre jamais le caractère le plus élémentaire. « Nous voudrions, dit-il, que chaque instituteur réunît à l'école les produits naturels et industriels de la commune, d'abord, pour les placer constamment sous les regards des élèves. La commune, n'est-ce pas le premier horizon qui se découvre aux yeux de l'enfant ? N'est-ce pas le premier centre social où il aura à se mouvoir? N'est-ce pas là, au milieu des travaux que chaque jour amène, que s'écoulera l'existence du petit campagnard? Il faut donc qu'il connaisse cette commune sous tous ses aspects, et assurément alors il s'y intéressera et il l'aimera davantage. Eh bien! la géographie la lui fait connaître au point

de vue topographique, politique et historique; le musée scolaire la fera connaître sous le rapport du sol et des richesses que la culture et l'industrie peuvent lui demander. Des échanges entre instituteurs d'un même canton, d'un même arrondissement et d un même département leur permettront à tous de compléter sans frais leurs collections et de centraliser à l'école du chef-lieu de canton les produits du canton, à celle du chef-lieu d'arrondissement, plus riche et plus spacieuse, les produits de l'arrondissement. »

Est-il à craindre que l'établissement du petit musée de l'école ne nécessite bien des frais auxquels la commune ne saurait suffire? M. Mandine va au-devant de ces objections de la timidité et de la routine, et il indique avec beaucoup de sens les moyens de se procurer les éléments des collections, sans grande dépense :

« Pour fonder le petit musée scolaire, il n'est besoin, ni d'une grande érudition de la part de l'instituteur, ni de beaucoup de temps, ni de beaucoup d'argent. Les modestes connaissances acquises à l'école normale dans l'étude des matières facultatives, et dans des visites fréquentes au musée de l'établissement, lui suffiront dans la plupart des cas; mais avec elles, un peu de goût, d'activité et surtout de zèle. De l'école normale, l'élève-maître a dû emporter le noyau de ses collections, au moins un herbier, une boîte à insectes, quelques échantillons minéralogiques classés et étiquetés, et quelques matières industrielles. De ses promenades personnelles au milieu des champs, de ses courses dans la montagne, il peut rapporter une abondante moisson. Ses promenades du dimanche ou du jeudi avec ses élèves, les visites qu'il doit faire aux fermes, aux usines et manufactures intéressantes à visiter, lui permettront de se mettre

en rapport avec des agriculteurs et des industriels, auxquels il pourra s'adresser pour meubler son école des produits qu'ils obtiennent. Il utilisera ses relations avec des personnes de la commune établies au dehors, et qui n'hésiteront pas à déposer un petit souvenir dans l'école où elles ont été élevés. Au besoin, il fera appel à la générosité et au savoir des collectionneurs du voisinage, soit pour des doubles de leurs collections, soit pour les indications dont il peut avoir besoin dans le classement. Ils sont nombreux en général, ces amateurs savants, aussi bienveillants que modestes, qui cultivent la science par amour de la science et se feraient un plaisir d'être utiles à l'instituteur et à son école.

» Si l'administration académique faisait appel à leur dévouement pour les classes populaires, si elle s'adressait pareillement aux musées de province, je suis bien sûr que dans l'un et l'autre cas ce ne serait pas en vain. D'ailleurs, ces musées eux-mêmes ne feraient en quelque sorte que prêter; car, vivant surtout des dons qu'ils provoquent, ne se prépareraient-ils pas de nombreux et utiles auxiliaires dans les instituteurs qu'ils auraient ainsi associés directement à leur œuvre ? Enfin, le ministère de l'instruction publique, si soucieux du progrès de l'instruction élémentaire et des moyens de la réaliser, peut encore ici intervenir d'une manière très-efficace. Que n'a-t-il pas fait et que ne continue-t-il pas à faire chaque jour, pour favoriser l'impulsion donnée à l'enseignement de la géographie? Globes, reliefs, cartes, livres, sont envoyés dans les plus modestes écoles rurales. Si, pour la fondation des petits musées scolaires, le ministère intéressait les grands musées de Paris, les préparateurs d'histoire naturelle, les sociétés savantes des départements, les éditeurs de tableaux

d'histoire naturelle et de machines, nul doute, grâce au concours de tous les dévouements, que ce projet ne devînt bientôt une réalité!

» Ces collections seraient soumises au contrôle des inspecteurs primaires comme le sont les bibliothèques scolaires, et, dans une certaine mesure, elles les renseigneraient beaucoup sur le savoir professionnel de l'instituteur, et sur l'amour de son état. »

Les matières premières des collections une fois trouvées, il s'agira de les loger. Ici, quelques menues dépenses seront évidemment nécessaires. Mais, dit avec raison M. Mandine, ne peut-on pas compter, pour les obtenir, sur l'influence qu'exerce sur le conseil municipal et sur la population, un instituteur secrétaire de mairie, jouissant de la considération publique par son zèle et son dévouement à ses fonctions ? Le principal est d'oser, de donner l'impulsion, de prendre l'initiative, surtout de commencer. Point de progrès sans esprit d'initiative. Au pis-aller, que l'instituteur commence par se servir de l'armoire-bibliothèque, si elle n'est pas occupée entièrement par les livres. Dans le cas contraire, quelques rayons de bois de sapin placés tout le long de la classe suffiront pour les objets qui ne redoutent pas la poussière; les autres seront renfermés dans des boîtes à bon marché, boîtes de craie, de cigares, de passementerie, de plumes, de cirage, etc., que l'instituteur divisera lui-même en compartiments. Nous nous bornons à ces quelques indications, persuadé qu'un instituteur intelligentu, n peu adroit et doué d'initiative, saura trouver des ressources précieuses et tirer parti des choses les plus vulgaires en apparence.

Dans sa conclusion, M. Mandine insiste sur l'utilité qui peut résulter de l'organisation des musées scolaires, non-

seulement pour les écoliers, mais pour les instituteurs eux-mêmes. Ses réflexions à cet égard nous semblent pleines de justesse et devoir mériter l'approbation de tous :

« L'isolement, dit-il, est fatal à l'instituteur ; le désœuvrement, s'il ne le jette pas dans des fréquentations compromettantes pour sa moralité, amène forcément l'ennui, l'apathie de l'esprit, l'engourdissement de ses facultés, la perte du savoir. Ils le sentent bien tous, et ils sont les premiers à l'avouer, car ils disent dans leur langage expressif : « Nous nous rouillons. » Aussi nous efforçons-nous, dans l'étude des sciences physiques et naturelles, de leur donner le goût de cette étude, et des collections qui en sont le complément nécessaire.

« Leur créer des occupations dans le genre de celles qu'exige la fondation du petit musée scolaire, c'est leur inspirer l'amour de la retraite, de leurs classes et de leur profession. C'est donc les moraliser et les récréer tout à la fois ; car ces occupations sont un délassement et elles ne prendront à l'instituteur que ses moments de loisir. »

Mais les réflexions de M. Mandine ne s'arrêtent pas à l'enceinte bornée de l'école ; elles vont plus haut et plus loin :

« Qui ne voit, dit-il, de quelle incontestable utilité pour tous serait un catalogue général des productions naturelles et industrielles de chaque département, qui en ferait connaître les ressources ? L'économiste, l'industriel, l'agronome, l'historien, le géographe, y puiseraient de précieux renseignements, et il serait à souhaiter que l'administration et les sociétés savantes encourageassent partout cette publication. Mais c'est ici surtout qu'il faut faire appel à l'activité et à l'intelligence de tous ceux qui s'intéressent aux progrès des sciences : car ce catalogue ne peut être

l'œuvre d'un seul homme, si instruit, si laborieux qu'on le suppose. Or, les instituteurs ne demandent pas mieux que de prêter leur concours à une idée utile, et l'on sait par expérience tout ce qu'ils savent donner en pareil cas d'intelligence et de zèle. Que l'on encourage leurs travaux, et, avec leurs modestes musées scolaires, ils contribueront dans une large mesure à la réalisation du projet. Chacun d'eux n'apportera peut-être qu'une pierre, qu'un grain de sable: mais, groupez toutes les indications qu'ils vous fourniront, réunissez tous les catalogues particuliers dressés par eux, et vous aurez des éléments très-sérieux d'un travail d'ensemble.

« Depuis quelques années les alpins-clubs se multiplient; des armées d'excursionnistes s'organisent de toutes parts, qui ne rêvent que courses et conquêtes, mais conquêtes pacifiques. Leurs chefs ont une noble ambition; arracher pour un temps à la vie oisive et dangereuse des grandes villes des milliers de jeunes gens qui s'étiolent, leur faire connaître la nature et les délicates jouissances qu'elle réserve à ceux qui l'aiment. Les musées scolaires présentent encore ici un côté utile; les excursionnistes peuvent y trouver des renseignements précieux pour leurs recherches, et bien souvent une simple indication d'un instituteur ayant une connaissance exacte des lieux aura suffi pour éviter des courses inutiles ou en modifier le but et décider une excursion imprévue. »

Revenant sur le parti que l'instituteur peut tirer de ses collections pour développer l'intelligence et les facultés de l'enfant, M. Maudine termine son intéressant travail par ces réflexions que nous aimons à reproduire, parce que nous nous associons complétement à l'intention qui les a dictées :

« Avec son insouciance et sa légèreté apparente, l'enfant est doué d'une mémoire surprenante ; il retient comme en se jouant, et souvent, après un grand nombre d'années, il rappelle des détails que l'on croyait avoir passé inaperçus pour lui. Qui pourra affirmer que telle ou telle amélioration réalisée par l'ouvrier plus tard, n'aura pas été inspirée par une indication de son maître et par la vue des objets étalés à l'école sous ses yeux ? Qui sait si les leçons élémentaires d'un modeste instituteur de campagne, sur la mise en œuvre des matières premières et les machines inventées dans ce but, n'iront pas réveiller une aptitude qui s'ignore, et déterminer une heureuse vocation. ?

» Que faut-il bien souvent, en effet, pour enfanter un brillant artiste, un grand industriel, un inventeur remarquable ? Ce qu'il faut ? une circonstance fortuite, une seule idée qui pénètre dans le cerveau, y reste d'abord à l'état latent, et, comme le grain inerte confié à la terre, n'attend qu'une influence favorable pour germer et donner de riches produits.

» Les exemples sont nombreux ; nous ne citerons que celui-ci :

» Le hasard avait fait tomber entre les mains de Bernard Palissy, vers l'année 1544, une coupe de terre parfaitement émaillée, et d'une beauté rare. A cette vue, son imagination s'exalta ; il voulut deviner le secret qu'il admirait, et parvenir à l'imiter, s'il lui était possible. Simple ouvrier sans fortune, chargé d'une femme et d'enfants, gagnant à peine sa vie à peindre des images sur vélin et des figures sur verre, tout s'opposait au succès de sa tentative ; car, indépendamment des dépenses considérables qu'elle exigeait, jamais il n'avait vu cuire ni travailler l'argile ; il ne connaissait alors, ni la matière des fourneaux,

ni celle des émaux et des terres dont il allait être obligé de se servir. Mais seize années de recherches et de privations de tout genre lui firent atteindre son but. C'est dans ses écrits qu'il faut lire ces détails pittoresques et attendrissants, où il raconte tout ce qu'il eut à souffrir. Ses poteries recouvertes d'émail coloré jouissent encore aujourd'hui de la plus grande réputation, et font l'admiration des hommes de l'art.

» Voilà pourquoi nous voudrions que l'instituteur visitât avec ses élèves les musées, les ateliers et manufactures de sa commune ou du voisinage, et donnât lui-même des explications sur ce qu'ils verront dans ces musées, sur les travaux qui s'effectuent dans ces usines. Bien souvent le patron ou quelque ouvrier se feraient un plaisir de prendre la parole, et la leçon n'en serait que plus piquante et plus utile peut-être. Dans tous les cas, on ne refuserait pas au maître les explications et les renseignements dont il aurait besoin. Le complément de cette visite devrait être un petit résumé de ce qui a été vu et expliqué, résumé que chaque enfant garderait ensuite : ce serait une leçon technique et un exercice de rédaction en même temps.

» Voilà pourquoi nous voudrions aussi que ces leçons fussent accompagnées de petites biographies faisant connaître aux enfants la vie de ceux qui nous ont légué quelque invention utile, et associant ainsi dans leur esprit et dans leur cœur deux idées qui ne doivent jamais être séparées : l'invention et son auteur. Le métier à filer le lin doit leur rappeler Philippe de Girard ; le métier à tisser la soie Jacquart ; la *mull-jenny*, Crampton; le blanchiment des toiles, Berthollet, et la locomotive, Georges Stephenson.

» Issus bien souvent de la classe du peuple, nos grands

inventeurs ont eu à lutter contre toute sorte de difficultés, et ils n'ont triomphé que par un travail persévérant, une conduite sage et l'économie. Un tel spectacle est une leçon éloquente pour tous, et il doit toujours être présenté aux enfants. »

Quoique ces biographies ne doivent avoir aucun caractère exclusif, car tous les bienfaiteurs de l'humanité ont droit à nos hommages, il faut insister d'une manière particulière avec les enfants sur ceux qui appartiennent à la France. C'est un excellent moyen de cultiver chez eux l'amour de la patrie. Or, cette tâche revient essentiellement à l'instituteur.

L'instituteur suisse et l'instituteur allemand la comprennent très-bien, et ils ne négligent aucun moyen de cultiver chez leurs élèves le sentiment de la nationalité, l'amour de la terre natale (*vaterland*). L'histoire et la géographie, les chants, les études scientifiques et autres, tout converge vers ce but. C'est ainsi que se forment des nations vigoureuses, unies par la même affection et par les mêmes intérêts, laborieuses pendant la paix, et prêtes à tous les sacrifices au moment du danger.

E. Baret.
Inspecteur général de l'Instruction publique.

DE QUELQUES PUBLICATIONS PÉDAGOGIQUES (1).

Rapport de M. Gréard sur le concours ouvert par l'Académie des sciences morales et politiques pour le prix Bordin.

I.

Le rapport de M. Gréard est le compte rendu fait à l'Académie, au nom de la section de morale, du concours ouvert sur le sujet de l'histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle jusqu'à nos jours. Ce rapport n'est pas récent; mais l'intérêt qu'il présente survit à la circontance qui l'a fait naître. S'il n'est qu'une esquisse des idées qui sont les fondements de l'éducation, cette esquisse est faite d'un trait singulièrement net et ferme dans sa délicate sobriété. L'auteur est de la famille des écrivains doués du don de la facilité, et qui n'en abusent pas parce qu'ils ont excellemment le sens de la mesure, et cette heureuse qualité si française, plus rare aujourd'hui qu'autrefois, de dire beaucoup en peu de mots, avec une précision aisée et un tour aimable.

La Renaissance est le point de départ du Rapport comme du sujet mis au concours. C'est alors en effet que Rabelais et Montaigne, chacun à sa façon, réagissent contre les disciplines du moyen âge. Si divers que soient les moyens d'éducation auxquels ces deux grands esprits se complaisent, ils sont conduits par une commune pensée : ils se proposent de développer à la fois dans l'enfant le corps, l'intelligence

---

(1) Nous nous proposons sous ce titre général de revenir sur les publications pédagogiques de ces dernières années, auxquelles peut le plus utilement se rattacher l'étude des questions actuelles que la discussion n'a pas épuisées.

et l'âme ; c'est-à-dire qu'ils « rétablissent dans l'éducation l'idée même de l'éducation ».

Le but posé, il s'agit de fixer les méthodes à suivre pour l'atteindre, et sans lesquelles l'éducation erre au hasard. A ce propos M. Gréard dit très-bien : « Sur les principes essentiels on est d'accord dans tous les pays. L'expérience commune a reconnu qu'il convient de tenir l'enfant éloigné des livres tant qu'il n'est pas capable d'en saisir la pensée Les livres eux-mêmes, lorsque le moment est venu de les utiliser, doivent servir à seconder la parole du maître, non à la remplacer. Il faut que l'enfant soit établi en face des objets, des choses, des idées, pour s'habituer à l'observation. On veut enfin que le maître exerce le raisonnement de l'élève en divisant les difficultés, en procédant du simple au composé, et en ne reconstituant par la synthèse que ce qui a été préalablement décomposé et éclairci par l'analyse. C'est ce qui s'appelle aujourd'hui d'un nom venu de l'Allemagne la méthode scientifique. En réalité, si le nom est nouveau, la chose est très-ancienne et bien française. Ces règles de la pensée ne sont-elles pas en effet, celles-là mêmes que Descartes donnait à sa discipline dans le *Discours de la Méthode?* Discipline scientifique si l'on veut, puisqu'elle emprunte à la science ses procédés d'exactitude et de précision ; discipline philosophique surtout, car elle repose sur la connaissance de la nature et des besoins de l'esprit. »

Mais l'application de cette méthode est l'œuvre par excellence de la pédagogie. En effet, « ce qu'elle exige avant tout, c'est, avec des moyens sensibles de démonstration et d'études, un travail incessant de l'esprit chez l'élève, et de la part du maître une intervention discrète, mais toujours active. » Pour réaliser cette conception de

l'enseignement, ce n'est pas trop que tout l'art des procédés pédagogiques. Mais les procédés y suffisent-ils? Celui même de l'enseignement par l'aspect, duquel on attend aujourd'hui des merveilles, et qui n'était pas inconnu au XVIIe siècle, ainsi que le montre curieusement le Rapport, le procédé intuitif, comme tous les procédés, n'est qu'un moyen et ne vaut que par l'esprit qui le met en œuvre. M. Gréard, qui l'estime à son prix, ne s'en exagère pas la portée. « Quelle que soit, dit-il, la valeur des moyens sensibles introduits dans l'éducation, ils ne sont que des moyens. Il ne suffit pas que l'enfant voie; il faut qu'il s'explique ce qu'on lui montre. » Pour que l'élève se rende compte des objets mis sous ses yeux, rien de mieux assurément que de procéder par des questions graduées, enchaînées avec habileté, c'est-à-dire d'user de la méthode socratique. Mais que de conditions nécessaires à l'emploi de ce mode de leçon! « Étudier l'esprit de l'enfant, en chercher les accès; observer son allure et se mettre à son pas; l'exciter sans le presser; lui laisser le plus souvent poser les questions... l'animer enfin au progrès, en lui donnant peu à peu la conscience de ses forces, tel est l'idéal de cet enseignement. Il ne suppose rien moins de la part du maître que ce qu'il y a de plus rare en ce monde : le don absolu de soi-même. » Oui, il est bien vrai : dans l'éducation, la science ne suffit pas, l'art ne suffit pas : il y faut l'âme.

A côté de ces questions, le Rapport en aborde une autre qui les domine, question actuelle au premier chef, que le siècle dernier avait vue sans la résoudre, que notre temps n'a résolue qu'imparfaitement, qu'il continue à agiter parce qu'elle s'impose, mais qu'il agite confusément parce qu'il prend volontiers des mots pour des idées, la question

des études classiques et des études qu'il faut bien appeler professionnelles, pour obéir à l'usage.

Toute cette page qui établit et fixe les principes, avec autant de netteté que d'élévation, veut être citée : « L'éducation doit-elle seulement préparer à la vie, dans le sens large et philosophique du mot? Doit-elle se proposer une préparation plus spéciale et prévoir les professions diverses qui recevront l'enfant au sortir des classes? On sait qu'il existe sur ce point deux courants d'idées contraires représentés par deux écoles : les réalistes et les humanistes. Réalistes et humanistes ont pris place aujourd'hui, les uns à côté des autres, dans des établissements différents; écoles réelles en Allemagne, écoles d'enseignement secondaire spécial en France. Mais, à la vérité, la création d'établissements distincts n'est point une solution finale de la question. Ce qui importe, c'est moins les matières que l'on enseigne que l'esprit dans lequel on les enseigne. Nul doute que, parmi les connaissances, telles se prêtent mieux au développement général des forces de l'intelligence, telles autres à l'utilisation immédiate de la science acquise. Mais, même dans la sphère de l'enseignement réel, n'est-il pas nécessaire de conserver aux études un caractère relatif de désintéressement, d'habituer l'enfant à la conception des idées et des sentiments qui sont l'honneur de l'humanité, de lui donner enfin la force et le goût de s'élever au-dessus des horizons bornés de l'existence matérielle? D'un autre côté, n'est-il pas possible de faire pénétrer dans les études classiques, consacrées au culte de l'idéal et au commerce du passé, le sens pratique des intérêts du présent et des communes nécessités de la vie? Quand on suit le mouvement des doctrines de la pédagogie française, on s'étonne que l'équi-

libre ait été si difficile à établir entre le besoin également pressant d'une portée philosophique et d'une direction pratique dans toutes les formes et à tous les degrés de l'éducation. » Ne reste-t-il pas encore à faire pour arriver à la justesse de l'équilibre ? Mais cette question demanderait à être traitée séparément.

On voit combien M. Gréard apporte en ces matières un esprit libre, large et mesuré. On peut dire que, dégageant a part de vérité que contiennent les doctrines, les méthodes, les procédés d'enseignement, il les arrête au point où ils s'exagèrent, les concilie à celui où ils se rencontrent, et fonde sur leur union la théorie de l'éducation. Par la sagesse et la fermeté de ses vues, il continue les traditions des anciens maîtres de la pédagogie française, et il s'en montre parmi les contemporains le représentant le plus autorisé.

C'est dans le même esprit élevé et mesuré, et de plus avec une pénétration singulière des caractères et le talent heureux des portraits, que M. Gréard peint au passage, en de vives esquisses, quelques-unes des figures de l'histoire de l'éducation. Il y a là sur Rabelais et Montaigne deux pages exquises. Au risque de raffiner l'expression, je dirai que la grâce s'y joue dans la lumière. Pour la première fois peut-être (1), la place que mérite Mme de Maintenon par la création hardie et libérale de Saint-Cyr, par la solidité et la justesse de ses vues, par sa passion pour ses filles, lui est restituée. M. Cousin lui-même, que touchaient pourtant les choses de l'éducation, avait laissé dans l'ombre ce côté de Mme de Maintenon, et, dans sa

(1) Il faut excepter naturellement les historiens de Mme de Maintenon, MM. de Noailles, Lavallée.

galerie des femmes illustres du XVIIe siècle (1), il avait été sévère pour elle jusqu'à l'injustice. En retraçant un caractère, l'historien n'a pas le droit de retrancher ce qui en a été la partie la plus noble et la plus pure. Que les vrais maîtres, ceux qui se mettent tout entiers dans leur tâche, ceux qui en connaissent les joies et les tristesses, lisent les *Lettres* et les *Entretiens* de Mme de Maintenon *sur l'éducation des filles :* ils lui donneront à la fois leur respect et leur sympathie.

M. Gréard n'est ni moins juste, ni moins ferme à l'endroit de Rousseau, que les philosophes et les littérateurs, qui n'ont pas manié les enfants, n'ont pas pratiqué l'éducation sur le vif, exaltent souvent avec trop de complaisance (2). Il établit avec beaucoup de force que les erreurs chez ce puissant esprit sont de fond, qu'elles corrompent et ruinent son laborieux système, et que le produit de ce chef-d'œuvre d'éducation artificielle est un égoïsme forcené. La vérité sur le maître et l'initiateur de la pédagogie moderne nous semble exactement formulée dans ces deux lignes du Rapport : « Rousseau avait peut-être le génie de l'éducation, il n'en a pas l'âme. »

II

La lecture du Rapport que nous venons d'analyser conduit naturellement à se demander quelle est la part faite à la pédagogie dans nos écoles normales. C'est une question importante et délicate. Il faudrait pour la traiter *in extenso*

---

(1) V. la préface de *Jacqueline Pascal.*

(2) Saint-Marc Girardin, dont les études sur Rousseau sont à peu près définitives, avait été maître d'étude, répétiteur, professeur d'humanités, avant de devenir l'éminent professeur en Sorbonne qui a associé, avec un bon sens si élevé et une grâce si piquante, la littérature et la morale.

d'abondants renseignements qu'il n'est pas facile de réunir. Nous ne voulons que soumettre quelques idées à ceux que cette question touche directement.

L'histoire dans toutes les matières est une méthode d'enseignement. Pour les élèves arrivés à un certain âge, ce serait peut-être la meilleure, la plus accommodée à la moyenne des esprits. Les faits et les idées à leur début se présentent avec simplicité et se laissent saisir facilement ; les unes et les autres s'enchaînent dans leur succession ou leur développement et se disposent avec ordre dans la mémoire selon les rapports qui les unissent. Ainsi conduit, l'enseignement, même celui des idées, a comme un caractère concret, il ne se meut pas au milieu d'abstractions qui tournent vite aux formules banales, répétées de confiance sans être bien comprises, et qui souvent sont plus un poids pour la mémoire qu'une lumière pour l'esprit. Surtout la méthode historique, parce qu'elle fait aux hommes une large place et les associe aux idées, donne à l'enseignement cet intérêt particulier qui s'attache toujours à l'activité humaine aux prises avec les difficultés des choses. J'ai eu l'occasion de suivre un cours de physique ainsi conçu, qui tenait attentive une classe de plus de cent élèves, et n'en laissait pas un indifférent. Sans doute, toutes les matières de l'enseignement ne se prêtent pas à se distribuer dans les cadres de l'histoire, pour plusieurs raisons, et principalement parce que cette méthode demande plus de temps que toute autre. Mais il me semble qu'elle conviendrait, au moins en une certaine mesure, à la pédagogie qui, outre qu'elle n'est pas une science constituée, peut très-bien être limitée, et, pour des Français, partir seulement du XVIe siècle et s'attacher surtout à la France.

Un autre motif me paraît conseiller cette méthode. Ce

n'est pas la vocation seule qui pousse les jeunes gens dans la carrière de l'enseignement. On ne peut attendre en général des milieux d'où viennent les élèves-maîtres, ni de leurs études premières, qu'ils apportent à l'école normale la curiosité vive de l'esprit ou l'élévation généreuse de l'âme. Il y a donc lieu de féconder en eux par tous les moyens les germes qui peuvent s'y trouver. La pédagogie enseignée par l'histoire est un de ces moyens. Au cours du maître s'ajouteraient, pour la lecture individuelle, d'abondantes et vivantes biographies, comme les aiment nos voisins les Anglais, comme en ont publié chez nous les ordres religieux (1). Combien l'élève s'intéresserait plus aux procédés d'épellation s'il en suivait la première réforme dans les *petites écoles* de Port-Royal! Combien il s'honorerait plus de sa profession, au bon sens du mot, s'il avait quelque commerce avec Lancelot et Nicole, Mme de Maintenon et Rollin! Combien il comprendrait mieux la fécondité, mais aussi les entraînements et le péril des procédés de Pestalozzi, s'il le voyait en action pour ainsi dire à Stanz, à Berthoud, à Yverdun! Les âmes des grands pédagogues sont des foyers d'amour pour l'enfance et la jeunesse. On

(1) Par exemple les biographies de Pierre Olivaint, de Xavier de Ravignan, écrites par le père de Pontlevoy et le père Clair, de la compagnie de Jésus. Pour les meilleurs d'entre les laïques, à ma connaissance, il n'existe que des notices maigres et sèches. Ce n'est pas que la matière fasse défaut. Ainsi, il y a eu à la tête de l'école normale de Versailles un directeur qui était un vrai pédagogue, Lebrun. J'ai trouvé son souvenir vivant chez tous ceux de ses anciens élèves que j'ai rencontrés. Plusieurs sont encore actuellement directeurs d'écoles communales à Paris. Pourquoi ne recueilleraient-ils pas leurs souvenirs et ne chargeraient-ils pas l'un deux de les mettre en ordre et de les publier? On aurait là un livre intéressant et utile, analogue au livre anglais, intitulé *Les jours d'école de Tom Brown*, lequel nous fait connaître ce qu'a été la direction du Dr Arnold, l'un des éducateurs les plus distingués de la jeunesse, à l'école de Rugby.

ne s'en approche pas sans emporter quelques parcelles du feu sacré.

S'il faut s'en rapporter à certains indices, les cours de pédagogie dans la plupart des écoles normales laisseraient à désirer. On y donnerait trop, soit aux généralités flottantes, soit au menu des descriptions de procédés, ou, pis encore, au détail des réglementations. Ce n'est pas de cette façon qu'on fait de bons esprits et qu'on prépare des maîtres dévoués. Un programme de pédagogie dont l'histoire fournirait les cadres, serait donc un service signalé à rendre. Or, personne n'aurait plus qualité pour le rédiger que l'auteur du *Rapport à l'Académie des sciences morales*. Il sait les choses, non à leur surface, mais dans leur fond; il les apprécie avec un esprit dégagé de tous les partis pris d'idées, il connaît l'art d'ordonner avec proportion, de distribuer avec mesure, c'est-à-dire de composer un tout ajusté à ses fins. Sans doute, la rédaction d'un programme peut paraître un soin de détail pour qui est à la tête d'un si grand service public; mais l'auteur du rapport n'est pas de ceux qui croient qu'on n'administre de haut qu'en laissant aller ce qui se passe au-dessous de soi.

MARGUERIN,
Administrateur des écoles supérieures de Paris.

MESURES PRÉVENTIVES CONTRE LA MYOPIE
DANS LES ÉCOLES

Nous avons parlé, dans notre dernier Courrier de l'Extérieur, d'un arrêté rendu en date du 9 décembre 1878 par le Conseil scolaire de la province de Bohême (Autriche), au sujet des mesures propres à assurer la conservation de la vue chez les élèves des écoles. Nous croyons intéresser nos lecteurs en mettant sous leurs yeux le texte même de l'arrêté en question. En voici la traduction :

« Les expériences faites tant par les médecins que par les instituteurs commandent d'apporter la plus grande sollicitude à la protection des organes visuels chez les élèves, et en particulier de prévenir, dans la mesure du possible, le développement croissant de la myopie dans la jeunesse des écoles.

« En conséquence, les conseillers scolaires de district reçoivent les instructions suivantes :

« 1° Ils veilleront à la stricte observation des règlements sur la disposition des édifices scolaires et de leurs diverses parties, ainsi que sur l'aménagement des salles de classe ;

« 2° Ils recommanderont aux instituteurs de surveiller chez les élèves la position du corps pendant les exercices d'écriture et de dessin ; de ne pas surcharger les élèves de devoirs domestiques, et particulièrement de ceux qui fatiguent la vue ; de travailler à empêcher les élèves de s'habituer à une écriture trop fine. A l'égard des élèves chez lesquels se manifeste un commencement de myopie, les instituteurs devront s'entendre avec les parents et recommander à ceux-ci d'avoir recours aux conseils d'un médecin oculiste.

« 3° Dans les leçons consacrées aux travaux d'aiguille, il ne doit pas être permis aux jeunes filles au-dessous de dix ans de travailler à des ouvrages dont la finesse exige une distance moindre de 26 centimètres entre l'ouvrage et les yeux. Pour les jeunes filles plus âgées, on devra limiter au strict nécessaire le temps consacré à des ouvrages fatigants pour la vue,

et veiller avec le plus grand soin à ce que les locaux où se donnent les leçons soient bien éclairés et pourvus de tables à ouvrage convenables.

» 4° Dans les préavis relatifs à l'adoption des livres scolaires, il sera tout spécialement tenu compte de la grosseur et de la netteté des caractères, ainsi que de la blancheur du papier.

» 5° Lorsque des leçons doivent être données le soir, il sera pourvu à ce que les moyens d'éclairage soient suffisants.

» 6° Dans la fixation des tableaux d'emploi du temps, on aura soin, pour les exercices qui exigent un effort soutenu de la vue, comme les travaux d'aiguille, l'écriture et le dessin, de choisir autant que possible les heures les plus claires de la journée, et on renoncera, à moins d'impossibilité absolue, à faire faire ces exercices à la lumière artificielle.

» 7° La surveillance des inspecteurs relativement à la protection des organes visuels des élèves devra s'exercer d'une manière particulière sur les établissements privés et spéciaux. »

A ces prescriptions officielles, nous joignons, en les résumant, quelques-unes des recommandations que la rédaction de l'*Œsterreichischer Schulbote* a cru devoir y ajouter dans son numéro du 1er mars dernier.

Ainsi que le disait, il y a treize ans déjà, un oculiste distingué, le Dr Hermann Cohn de Breslau, *il ne saurait jamais y avoir trop de lumière dans une salle d'école*. Dans une publication récente (1), ce spécialiste s'exprime ainsi : « Mes recherches et mes expériences avaient depuis longtemps mis hors de doute pour moi ce fait, que plus la salle de classe est obscure, plus le nombre des écoliers myopes est considérable, et dans mon ouvrage sur ce sujet (2), j'ai démontré, après avoir mesuré les fenêtres de 166 salles de classe dans les écoles de Breslau, *qu'une*

---

(1) *L'hygiène scolaire à l'Exposition universelle de Paris de 1878* (*die Schulhygieine auf der Pariser Weltausstellung 1878*). Breslau, 1879, E. Morgenstern.

(2) *Résultats de l'examen des yeux de 10,060 élèves, et propositions relatives aux réformes à introduire dans les écoles pour prévenir l'affaiblissement des organes visuels* (*Untersuchung der Augen von 10,060 Schulkindern nebst Vorschlägen zur Verbesserung der den Augen nachtheiligen Schuleinrichtungen*). Leipzig, 1867.

classe ne peut bien être éclairée qu'à la condition d'avoir au moins 30 pouces carrés de vitres pour chaque pied carré de surface. » Cette proportion a été en effet reconnue juste par les hygiénistes et les architectes, et elle est maintenant universellement adoptée.

La classe ne devrait être éclairée que d'*un seul côté,* et ce côté devrait être le *nord.* Il n'est pas toujours possible de satisfaire à cette condition; mais du moins, lorsqu'il s'agit de constructions nouvelles, serait-il urgent d'insister pour que *tout le côté gauche de la salle formât une seule et grande fenêtre.*

Quant à la position du corps de l'enfant pendant les exercices d'écriture et de dessin, les recommandations suivantes méritent la sérieuse attention des instituteurs et des commissions d'école :

1° La distance verticale entre le siége sur lequel l'enfant est assis, et la surface du pupitre sur lequel il écrit ou dessine, doit être telle que toute la partie supérieure du corps de l'enfant, depuis le creux de l'estomac, se trouve plus élevée que le niveau du bord postérieur du pupitre;

2° Le siége doit être assez rapproché du pupitre, pour que celui-ci recouvre 2 ou 3 centimètres de la partie antérieure du siége (1).

3° Les deux tiers de l'avant-bras doivent reposer sur le pupitre; le coude doit rester libre;

4° Le cahier, ou le pupitre sur lequel l'enfant écrit, doit être légèrement tourné en biais, à gauche;

5° Le corps doit rester droit, la tête étant seulement un peu inclinée en avant. Pour faciliter cette posture, il est bon que le banc soit muni d'un dossier sur lequel l'enfant trouve un appui vers la région lombaire;

6° Si les pieds de l'enfant n'atteignent pas le plancher, on devra les faire reposer sur un tabouret; la hauteur de ce dernier doit être calculée de façon que, les pieds étant placés sur le tabouret, la cuisse forme un angle droit avec la jambe.

Dans les travaux d'aiguille, l'ouvrage doit être tenu à 26 centimètres au moins des yeux. A cette recommandation, l'*Œs-*

---

(1) Consulter sur cette question les indications données par M. de Bagnaux dans son excellente conférence sur *le Mobilier des écoles.* (*Revue pédagogique*, n° de février 1879, p. 125-127.)

terreichischer Schulbote en ajoute une autre : l'institutrice devrait veiller à ce que les élèves, en travaillant, ne se courbent pas en avant et conservent toujours une position dans laquelle il soit possible à la poitrine de se dilater complétement pour les inspirations profondes. Outre la myopie, en effet, les affections pulmonaires sont un autre résultat malheureusement trop fréquent des travaux d'aiguille trop prolongés et exécutés dans de mauvaises conditions hygiéniques.

Relativement aux livres d'école, le journal autrichien fait observer que, même dans les publications éditées par le bureau impérial des livres scolaires (*K. K. Schulbücher-Verlag*), il se rencontre des livres dont le papier, au lieu d'être de bonne qualité, est d'une couleur bleuâtre ou grisâtre, et si mince que l'encre le traverse; dont l'impression est terne et indistincte; dont les caractères sont trop petits et fatiguent la vue. On devrait partout bannir des écoles les livres imprimés de la sorte, et n'admettre que ceux auxquels ne peut être adressé aucun reproche de ce genre.

L'expression *suffisante*, employée dans l'arrêté du Conseil scolaire de Bohême à propos des moyens d'éclairage, a le défaut d'être trop vague. Aujourd'hui, grâce aux travaux des éminents physiciens français Péclet et Briquet, on connaît d'une manière précise la force éclairante de toutes les lumières artificielles; il eût donc mieux valu indiquer exactement le nombre d'unités photométriques qui doit être exigé pour l'éclairage d'une salle de dimension donnée.

C'est le gaz qui est le plus fréquemment employé, parmi les moyens d'éclairage. La lumière du gaz n'est pas, en elle-même, nuisible à la vue, comme beaucoup de personnes le croient : mais il faut que les appareils soient installés d'une façon rationnelle, et que les yeux ne se trouvent pas directement exposés à l'éclat de la flamme. On fera bien d'employer des abat-jour et des globes de verre dépoli; les abat-jour opaques en métal doivent être évités, parce que l'œil, restant lui-même dans l'ombre, se trouve regarder une surface vivement éclairée qui l'éblouit et qui l'irrite. La lumière du gaz produit beaucoup de chaleur : aussi la flamme doit-elle toujours être maintenue à une certaine distance, sans quoi la chaleur qui en rayonne pourrait occasionner des congestions au cerveau et des maux de

tête. Le meilleur système consiste dans l'emploi d'une cloche de porcelaine, en forme d'entonnoir, fermée en dessous par un plateau en verre dépoli, qui distribue convenablement la lumière en l'adoucissant; on évite en même temps le vacillement de la flamme, qui produit sur la vue une impression si fâcheuse. Il est recommandé en outre, pour les yeux affaiblis et facilement irritables, d'employer des tubes cylindriques d'une teinte bleu sombre. Avec ces précautions, on n'aura pas à craindre que la lumière du gaz exerce aucune action nuisible sur le globe de l'œil (1).

La lampe à pétrole, si on veut s'en servir, doit être placée sur un pied assez élevé, afin que les rayons, comme ceux de la flamme du gaz, arrivent à l'œil de haut en bas. « Aucune lumière n'est plus nuisible à l'organe visuel que celle dont la source se trouve à la même hauteur que l'œil, de telle façon que ses rayons frappent la rétine suivant une direction perpendiculaire. De là vient que chez beaucoup de personnes la lumière du matin produit une sensation pénible, et qu'une promenade en rase campagne, aux premiers rayons du jour, laisse souvent des douleurs dans les yeux pour le reste de la journée (2). »

Toutes les lampes donnent une lumière jaune; et comme les rayons jaunes sont ceux qui irritent le plus les yeux, on fera bien, lorsque des enfants dont la vue est délicate doivent travailler à la lumière d'une lampe, de donner intérieurement au globe de verre de celle-ci une légère couche de couleur bleu clair : la lumière de la lampe, rendue ainsi bleuâtre, est plus agréable et plus facile à supporter.

Telles sont les principales recommandations ajoutées par l'*Œsterreichischer Schulbote* aux prescriptions de l'arrêté du Conseil scolaire de Bohême. Elles nous ont paru mériter d'être reproduites.

---

(1) *Rapport de la Commission médicale prussienne, présenté au ministère des cultes et de l'instruction publique* (*Gutachten der wissenschaftlichen Deputation für das Medicinalwesen im Königreiche Preussen, erstattet dem königl. preuss. Ministerium für Kultus und Unterricht*); Eulenbergs Vierteljahrschrift, 1878.

(2) Le Dr Reclam, *Buch der vernünftigen Lebensweise*, 2e édition, 1876.

JURISPRUDENCE SCOLAIRE.

Cour d'appel de Nancy : *Du caractère légal de l'instituteur public.* — Conseil d'État : *Du droit des consistoires pour la présentation des instituteurs publics.* — *Les instituteurs de hameau sont-ils de simples adjoints ?*

Chaque jour, les décisions de justice définissent avec précision l'état légal des instituteurs et des écoles, et la situation des départements et des communes, comme celle de l'État, des familles et des élèves par rapport à l'enseignement; chaque jour les tribunaux fixent, par interprétation de la loi, les devoirs et les droits respectifs de l'administration et des maîtres. La *Revue* qui tient ses lecteurs au courant des lois nouvelles et qui publie jusqu'aux projets de loi et aux discussions préparatoires, regarde comme un devoir de consigner et de discuter, au besoin, des jugements qui intéressent directement le régime entier des écoles et partant le personnel enseignant. Ces arrêts de justice qui doivent servir de règle à la profession d'instituteur sont assez nombreux depuis quelque temps; les cours souveraines, cour de cassation, conseil d'État, tribunal des conflits, comme les cours d'appel et les tribunaux de première instance, ont eu récemment à trancher des questions graves et difficiles sur lesquelles il importe essentiellement que l'instituteur soit renseigné. Nous suivrons donc ici la formation ou mieux le développement de la jurisprudence scolaire, dans un esprit — est-il besoin de le dire? — essentiellement juridique et sans autre préoccupation que la préoccupation pédagogique, c'est-à-dire en nous plaçant toujours en face du triple intérêt de l'école, du maître et de l'élève.

Nous ferons connaître aujourd'hui : 1° un arrêt de la cour d'appel de Nancy du 29 janvier 1879 sur le caractère légal de l'instituteur public; 2° divers arrêts du conseil d'État (mars 1879) sur les droits des consistoires des Églises réformées par rapport à la nomination des instituteurs appartenant à ce culte.

I

Cour d'appel de Nancy. — Voici dans quelles circonstances la cour de Nancy, infirmant un jugement du tribunal de . . .

a décidé « qu'un instituteur n'est pas, dans le sens de l'article 17 de la loi du 17 mai 1819, un agent ou un dépositaire de l'autorité publique, mais qu'il est un citoyen chargé d'un ministère de service public, et que les articles 228 et 230 du code pénal sont applicables aux outrages et violences commis sur sa personne ». — Il est bien entendu que cette revue juridique, n'ayant pour but que de rapporter des décisions de principe, nos analyses seront dégagées de tous les éléments plus ou moins personnels ou accidentels que présentent les diverses causes.

L'instituteur communal X., au moment où il s'approchait d'un groupe formé de plusieurs personnes, fut vivement interpellé par N... qui lui dit : « Vous êtes impossible dans la commune; faites vos malles, réglez vos comptes. » Sans autre provocation qu'une parole et une attitude ironiques, N... traita ensuite l'instituteur de « chenapan, vaurien, menteur », s'écria « qu'il le briserait et le casserait »; enfin s'animant peu à peu et joignant le geste à l'injure et à la menace, il lui appliqua un soufflet sur la joue.

C'est par suite de ces faits que la cour a retenus, — mais auxquels le tribunal de . . . avait ajouté des voies de fait et des violences, — grief écarté par la Cour, que ledit tribunal avait condamné N... à vingt jours de prison par application de l'article 17 de la loi du 17 mai 1819.

La cour de Nancy a réformé en ces termes le jugement du Tribunal : « Attendu que l'intention malveillante qui animait le prévenu résulte à la fois et des paroles mêmes dont il s'est servi et du ton qui les accompagnait; — que, malgré sa protestation, sa volonté de frapper est prouvée par la nature même du coup porté, par les circonstances de la scène, . . . que ces faits constituent le délit d'outrages par paroles et menaces et de violences de l'espèce de celles mentionnées en l'article 228 du code pénal envers un citoyen chargé d'un ministère de service public à l'occasion de l'exercice de ses fonctions; — que, en effet, les expressions dont s'est servi le prévenu : « chenapan, vaurien, je te brise et te casse », expriment l'outrage et la menace; qu'en disant à X... « vous êtes impossible dans la commune, réglez vos comptes », c'était non pas au simple

particulier qu'il s'adressait, mais à l'instituteur à raison de ses fonctions;

» Attendu qu'*un instituteur n'est pas, dans le sens de l'article 17 de la loi du 17 mai 1819, un agent ou un dépositaire de l'autorité publique; qu'il n'exerce, à aucun titre, une portion de cette autorité*; que les premiers juges ont donc fait une fausse application...;

» Attendu, au contraire, que *l'instituteur reçoit une mission publique dont l'importance est incontestable et qu'il doit être considéré comme un citoyen chargé d'un ministère de service public*...;

» Infirme le jugement de première instance;

» Déclare N... coupable : 1° d'avoir outragé X... par paroles et menaces; 2° d'avoir frappé, en lui donnant un soufflet sur la joue, un citoyen chargé d'un ministère public, à l'occasion de l'exercice de ses fonctions; délit prévu par les articles 224 et 230 du code pénal, et lui faisant application des articles 230 et 463, le condamne à 200 francs d'amende et aux dépens du procès. »

Cet arrêt de la cour de Nancy a le grand avantage de déterminer avec exactitude le vrai caractère de l'instituteur. La qualité d'*autorité publique* aurait imposé au personnel enseignant des obligations excessives et tout à fait inadmissibles. Les considérants de l'arrêt sont assez explicites pour que nous n'ayons pas à ajouter de commentaire : l'instituteur est *chargé d'un ministère de service public*.

II

Conseil d'État (statuant au contentieux). — Le consistoire de l'Église réformée de Barre (Lozère) s'est pourvu contre quatre arrêtés préfectoraux, le premier, en date du 8 octobre 1877 et le dernier du 24 janvier 1878, par lesquels étaient nommés, *sans présentation du consistoire*, deux instituteurs adjoints chargés d'une école de hameau, et un instituteur et une institutrice titulaires. Ce pourvoi se fondait sur l'article 31, § 2, de la loi du 15 mars 1850, ainsi conçu : « Les consistoires jouissent du droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques. » Il soulevait deux questions : « 1° les instituteurs de hameau qui n'ont que le titre d'adjoints doivent-

ils être, sous ce rapport de la présentation par le consistoire, assimilés à des titulaires? 2° lorsqu'il ne s'agit que de nommer par mutation des instituteurs déjà agréés sur la présentation d'un consistoire, faut-il au préalable une présentation nouvelle? »

Le consistoire soutenait devant le conseil d'État que le droit de présentation que lui confère l'article 31 de la loi de 1850 est absolu et s'applique aussi bien aux adjoints qu'aux titulaires. Se fondant sur l'article 34 de la loi qui donne aux supérieurs des congrégations enseignantes le droit de nomination et de révocation des adjoints appartenant à ces congrégations, le consistoire soutenait qu'il n'y a aucune raison de soustraire les écoles de hameau à son contrôle, d'autant plus précieux et plus nécessaire que l'importance de ces établissements est moins grande et que leur surveillance est quelquefois moins facile.

En ce qui concerne le cas de simple mutation, la requête du consistoire se fondait sur le texte très-général du § 2 de l'article 31 qui ne paraît pas permettre de restreindre le droit de présentation au seul cas de première nomination. Le droit du consistoire qui s'exerce sur l'avis du conseil presbytéral constitue en faveur du culte une garantie à l'égard du personnel enseignant. Cette garantie disparaîtrait s'il était permis de nommer un instituteur à un poste déterminé sans présentation spéciale ; s'il suffisait pour la nomination que l'instituteur eût reçu, une fois pour toutes, du consistoire une sorte d'investiture générale par la présentation faite pour un premier poste.

Dans ses observations, le Ministre de l'instruction publique exposait *sur la première question :* que si la loi ne permet pas de donner aux instituteurs de hameaux d'autre titre que celui d'instituteurs adjoints chargés d'écoles, ces maîtres, non soumis à la direction d'un instituteur en titre, sont de véritables instituteurs titulaires formant une catégorie particulière, recevant un traitement spécial, mais soumis aux mêmes obligations, ayant même programme d'enseignement et même responsabilité. L'Administration appuyait donc sur le premier point la réclamation du consistoire contre la décision préfectorale.

Sur la seconde question ; le Ministre se séparait des requé-

rants, il se référait à une lettre adressée par l'un de ses prédécesseurs au préfet du Bas-Rhin (12 octobre 1855), et dans laquelle le Ministre (M. Fortoul) exprime l'avis qu'il n'y a lieu à présentation par le consistoire que lorsqu'il s'agit d'introduire dans le personnel enseignant d'une même communion un nouveau membre. La garantie que la loi a entendu donner aux familles par l'article 31 susvisé, paraît à M. Fortoul suffisamment respectée si le fonctionnaire n'est primitivement entré dans l'enseignement que sur la présentation du consistoire. Aux yeux du Ministre de 1855, dont le Ministre de 1878 s'appropriait l'opinion, cette première présentation suffit, comme correspondant à l'inscription sur la liste d'admissibilité, exigée pour les instituteurs du culte catholique.

Le conseil d'Etat, sur le rapport de M. de Montesquiou et les conclusions conformes du commissaire du Gouvernement, M. Braun, a rendu les deux arrêts suivants :

« *1re Espèce.* — Le conseil d'État, vu la loi du 15 mars 1850, le décret du 9 mars 1852, la loi du 14 juin 1854, la loi du 10 août 1867 et celle du 19 juillet 1875 ;

« Considérant qu'aux termes des dispositions combinées de l'article 31, § 2, de la loi du 15 mars 1850, du décret du 9 mars 1852, article 4, et de la loi du 14 juin 1854, article 8, les consistoires jouissent du droit de présenter à la nomination du préfet, « les instituteurs communaux appartenant aux cultes non catholiques »; que si, par l'application de l'article 34 de la loi précitée du 15 mars 1850, les instituteurs adjoints protestants, attachés à une école communale, en raison du nombre d'élèves qu'elle renferme, peuvent être nommés par l'instituteur sans présentation du consistoire, cette disposition exceptionnelle ne s'applique pas aux instituteurs adjoints chargés par le préfet, en vertu de l'article 2 de la loi du 10 août 1867, de diriger une école publique établie dans un hameau, et dont la nomination est soumise aux mêmes règles que celles des instituteurs titulaires ;

« Considérant que, de ce qui précède, il résulte qu'en nommant, sur la proposition de l'inspecteur de l'académie, pour diriger l'école protestante du hameau de ....., un instituteur adjoint protestant, qui n'a pas été présenté par le consistoire

de Barre, auquel ressortit ladite école, le préfet de la Lozère a excédé ses pouvoirs, et que, dès lors, ledit consistoire est fondé à demander, par application des lois du 7-14 octobre 1790 et du 24 mai 1872, l'annulation de l'arrêt préfectoral pris pour la nomination du sieur S... — Décide : article 1er. L'arrêté du préfet de la Lozère, en date du 8 octobre 1877, est annulé. »

2e *Espèce*. — « Le conseil d'État, considérant qu'aux termes de l'article 31 de la loi du 15 mars 1850, « les consistoires jouissent du droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques » ; — que cette disposition, générale dans ses termes, s'applique *à toute nomination dans une commune d'un instituteur public protestant, sans qu'il y ait lieu de distinguer entre le cas où l'instituteur est appelé à diriger une école par suite de mutation de poste et celui où il est pour la première fois investi de ses fonctions ;* — qu'il suit de là qu'en nommant institutrice publique à ..... la demoiselle P..... qui exerçait les mêmes fonctions dans une autre commune, sans que cette institutrice ait été présentée par le consistoire, le préfet de la Lozère a excédé ses pouvoirs et que, dès lors, ledit consistoire est fondé... (comme ci-dessus) ; — Décide : article 1er. L'arrêté du préfet de la Lozère, en date du 2 janvier 1878, est annulé. »

D'après ces arrêts, les questions posées par le consistoire sont résolues affirmativement. Il est acquis désormais :

1° *Que les instituteurs adjoints chargés d'une école protestante de hameau sont assimilés aux instituteurs de chef-lieu, pour les conditions de présentation ;*

2° *Que, pour chaque nomination ou simple mutation, la présentation par le consistoire est au préalable nécessaire.*

III

Il suffit de cet énoncé pour faire juger de l'importance des deux arrêts du conseil d'État. Si nous ajoutons que ces décisions ne touchent pas seulement les consistoires, qu'elles intéressent toutes les associations enseignantes dont les supérieurs ont reçu de la loi des droits analogues à ceux des consistoires, on comprendra que nous croyions utile d'ajouter quelques observations au texte des arrêts. Examinons d'abord

la seconde espèce, celle qui établit la règle la plus générale, une règle qui s'applique à la fois aux instituteurs titulaires et aux instituteurs adjoints, également soumis à la présentation par le consistoire.

Les termes absolus de l'article 31 de la loi de 1850 qui, nous l'avons vu, donnent au consistoire un droit de présentation, ne laissent aucun doute sur le bien fondé de l'arrêt du contentieux. Sans doute, il eût été plus commode pour l'administration de n'être plus tenue, dès qu'un instituteur aurait été une fois présenté par un consistoire ou une association enseignante, de consulter le consistoire ou l'association avant d'ordonner le changement de résidence de ce fonctionnaire; c'eût été une grande simplification de procédure pour toute la carrière d'un maître. Mais si, comme l'arrêt le déclare, l'interprétation donnée par le Ministre en 1855 se heurte à un texte formel, l'esprit de la loi tout entière n'y répugne pas moins que ce texte, non-seulement en ce qui concerne la généralité des fonctionnaires appartenant aux divers cultes, mais particulièrement lorsqu'il s'agit des instituteurs protestants.

On sait en effet que, dans ce culte, les divergences d'opinion en matière religieuse peuvent être et sont quelquefois assez graves d'un consistoire à un autre consistoire, quelquefois même d'un conseil presbytéral à un conseil presbytéral voisin; dans de telles conditions l'autorité religieuse locale a le droit de se montrer plus jalouse de donner un avis sur la personne même d'un instituteur qui va enseigner les enfants appartenant à son culte. Un instituteur excellent pour une école relevant du consistoire de La Rochelle, pourrait être absolument déplacé dans une école de la circonscription des consistoires de Montauban ou de paris. La décision du préfet de la Lozère, si elle eût formé jurisprudence, aurait eu pour effet de laisser à l'autorité préfectorale l'appréciation de tout un ordre de considérations religieuses. La loi a voulu sagement réserver cette appréciation à l'administration ecclésiastique.

Dans l'espèce relative aux instituteurs placés dans les hameaux, l'arrêt du conseil d'Etat dissipe une obscurité que la rédaction vicieuse de la loi de 1867 avait jetée sur la condition de ces maîtres, en les classant, on ne sait trop pourquoi,

parmi les instituteurs adjoints (art. 2). Il eût été facile, en effet au législateur de 1867, puisqu'il voulait donner aux instituteurs de hameau un traitement inférieur à celui des instituteurs de chef-lieu et supérieur à celui des adjoints attachés à une école principale, de fixer à son gré ce traitement, sans attribuer la qualification d'adjoints à des fonctionnaires qui, jusque-là, avaient été de véritables titulaires et qui, depuis lors, ont conservé, en fait, cette situation dont la loi leur refuse le titre. Depuis 1833, les maîtres d'écoles de hameau doivent être *présentés*, nommés et institués conformément à la loi (avis du conseil du 4 juillet 1837). Il ne suffisait pas que le législateur de 1867 les appelât adjoints pour qu'ils fussent déchus de cette position honorable et des droits qu'elle confère.

L'arrêt du conseil se fonde, pour maintenir les instituteurs de hameau dans cette position et dans ces droits, sur les expressions *tenant une école, dirigeant une école de hameau*, dont la législateur de 1867 fait suivre leur titre d'adjoints. Sans doute, ces qualifications font suffisamment ressortir, avec la contradiction des termes, le véritable esprit de la loi ; mais on aurait pu, ce nous semble, trouver encore une preuve en faveur de la thèse qui a triomphé, dans l'article 1er, § 4, de la loi du 19 juillet 1875, sur le traitement des instituteurs. Cet article distingue les deux catégories d'adjoints, et désigne les adjoints placés dans les hameaux comme *chargés d'une école*, et les adjoints subordonnés à un titulaire comme *attachés à l'école principale*. La loi de 1875 développe ainsi et rectifie, à nos yeux du moins, ce qu'il y avait d'incomplet et d'erroné dans la rédaction de la loi de 1867.

Les instituteurs de hameau sont donc, l'arrêt du Conseil vient de le reconnaître, de vrais titulaires, ayant, sauf en ce qui concerne le traitement, les mêmes droits et les mêmes devoirs que les instituteurs de chef-lieu. Cette jurisprudence, solidement établie sur l'esprit de la loi et sur la réalité des faits, intéresse des milliers de fonctionnaires; elle mériterait par là même d'être mise à l'abri des fluctuations possibles de décisions judiciaires, d'être sanctionnée par la loi. Nous exprimons le vœu que, à la première occasion, le législateur reprenne et consacre, à l'égard des adjoints chargés d'écoles

de hameau, l'expression d'*instituteurs de hameau* dont on se servait avant 1867, expression qui disait bien ce qu'elle voulait dire et n'exposait pas des titulaires à être confondus avec des adjoints.

Il y aurait à cette rectification un double avantage. Non-seulement la loi de 1867 en deviendrait plus exacte dans sa rédaction; la loi de 1875 en profiterait aussi. La loi de 1875 désigne les fonctionnaires qui nous occupent sous le titre de *chargés d'écoles de hameau*. Cette expression de *chargés* n'est point suffisamment claire, elle n'est pas tout à fait exacte ; elle a, en outre, le grave défaut de n'être pas conforme au langage habituel de l'administration et du législateur. Dans l'enseignement supérieur, dans l'enseignement secondaire, le *chargé* de classe, de cours, n'a point de nomination définitive, il attend son titre. Pourquoi, dans l'enseignement primaire, *le chargé serait-il un titulaire?* Il y aura donc tout avantage à revenir aux mots *instituteur de hameau*, qui rendent nettement l'idée et qui ne laissent aucun doute sur les droits et les obligations de ceux à qui ce titre est conféré.

S.

BIBLIOGRAPHIE PÉDAGOGIQUE (1)

I. Ouvrages publiés en France pendant l'année 1878.

AMBERT (général baron). — *Les Frères des Écoles chrétiennes.* In-12, 143 p. Paris, Palmé, 1 fr.

ANDRÉ (E. F.), professeur. — *L'Éducation est-elle possible sans le concours de la famille?* In-8°, 94 p. Marseille, imp. Jouve.

ANTHOINE (E.), inspecteur d'académie, à Lille. — *L'instruction primaire dans le département du Nord* (1868-1877); rapport rédigé en vue de l'Exposition universelle de 1878. In-4°, 79 p. et tableaux, Lille, Robbe.

ARCHAMBAUD. — *Quelques documents relatifs à l'organisation pédagogique des écoles de la province de Québec (Canada).* In-16, 68 p. Paris, imp. Martinet.

AUBERGÉ (E.), docteur en droit, secrétaire de la section de Melun. — *De l'enseignement à l'époque de la Renaissance, et des idées de Rabelais et de Montaigne en matière d'éducation.* In-8°, 10 p. Meaux, imp. Destouches. (Extrait du Bulletin de la Société d'archéologie, sciences, lettres et arts du département de Seine-et-Marne.)

AUBRY (M.), membre du comité catholique de Paris. — *Les Ecoles d'enseignement primaire supérieur, d'enseignement secondaire spécial, ou d'enseignement professionnel, au point de vue commercial.* (Discours prononcé à l'assemblée des catholiques, le 13 juin 1878). In-8°, 39 p. Paris, imp. Ve Ethiou-Pérou et Klein.

AUGUIN (E.), ingénieur civil des mines. — *Baccarat, ses écoles, ses institutions économiques et ouvrières, etc.* In-8°, 46 p. Nancy, imp. Crépin-Leblond.

AUGUSTIN (Saint). — *De catechizandis rudibus.* In-32, 128 p. Paris, Berche et Tralin, 0 fr. 50 c.

AULNOY (C. D.). — *Les amis du pauvre, ou les Congrégations religieuses et leurs œuvres à travers les siècles.* 5e édition. In-8°, Paris, Lefort,

AUZIAS, avocat à la cour de Grenoble, ancien bâtonnier. —

---

(1) La *Revue Pédagogique* fera connaître, sous ce titre, toutes les publications relatives à l'éducation et à l'enseignement primaire qui paraîtront en France et à l'étranger. Nous commençons aujourd'hui par donner la liste des ouvrages de cette nature qui ont vu le jour en France pendant l'année 1878. Dans le prochain numéro de la *Revue* paraîtra la suite de cette liste.

Législation et jurisprudence concernant les instituteurs communaux. — In-8°, 40 p. Paris et Poitiers, Oudin, 0 fr. 50 c.

BAGGE (G.). — *Tables statistiques des divers pays de l'univers, pour l'année 1878.* In-8°, 84 p. Paris, Hachette, 2 fr. (Cette publication contient des renseignements sommaires sur l'instruction publique dans tous les pays.)

BANNACHE (le P.), directeur du collége de Juilly. — *L'Elève et le Maître.* (Discours prononcé à la distribution des prix le 1er août 1878). In-8°, 15 p. Paris, imp. Goupy.

BARRET (J.), délégué cantonal. — *Quelques réflexions sur la réglementation du travail des enfants et sur l'instruction obligatoire considérée au point de vue religieux.* In-8°, 28 p. Le Puy, imp. Marchessou.

BAUNARD (l'abbé), chanoine honoraire d'Orléans. — *Histoire de Mme Duchesne, religieuse de la Société du Sacré Cœur de Jésus et fondatrice des premières maisons de cette société en Amérique.* In-8°, 563 p. Paris, Poussielgue, 6 fr. 25 c.

BÉNARD (L.), professeur de seconde au lycée de Châteauroux. — *L'Art de lire et d'écouter, ou l'Education littéraire.* 2 vol. in-18, 822 p. Paris, Alphonse Picard, 5 fr.

BERNARD, directeur d'école normale (Voir Sazerac de Forge).

BERNARD (Charles-Claude), médecin de colonisation et maire de Bordj-Menaïel. — *Hygiène des écoles en Algérie.* — In-8°, 16 p. Alger, imp. Aillaud.

BERNARDIN (C.), conseiller d'arrondissement. — *Histoire du couvent des filles de la Croix de Brie-Comte-Robert (Seine-et-Marne)*, contenant une notice historique sur l'enseignement public dans cette ville, depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours. In-18, 89 p. Melun, imp. Lebrun.

BERT (Paul), député. — *Des Conditions du recrutement et du fonctionnement des instituteurs et institutrices primaires.* (Rapport au nom de la Commission parlementaire). In-4°, 152 p. Paris, Germer-Baillière, 8 fr.

BERTHON, inspecteur primaire à Lyon. — *De l'enseignement de la lecture courante dans les écoles primaires.* (Conférence pédagogique faite aux instituteurs et aux institutrices de Lyon le 7 décembre 1877). In-8°, 19 p. Lyon, imp. Ve Chanoine.

BINE-YAMINE-BEN-YAHAKOB ou un Ami de la jeunesse. — *Une bonne éducation paternelle*, 3e édition, in-8° 120 p. Avignon, imp. Gros.

BOGARD (DE), délégué cantonal. — *Enseignement agricole. Des cartes agronomiques communales à l'usage des écoles primaires.* In-8°, 15 p. Auxerre, imp. Rouillé.

BONVALLET (L.), directeur de l'école normale de la Somme et J. Siomboing, instituteur communal. — *Méthode de lecture à l'usage des écoles primaires, des salles d'asile et des cours d'adultes.* 2e cahier, in-12, 28 p. Amiens, imp. Lambert-Prieur.

BORDENAVE D'ABÈRE (A. DE), conseiller à la cour de Pau. — *Le Musée scolaire cantonal de Morlaas.* — In-8°, 8 p. Paris, imp. Lalheugue.

BOURROUSSE DE LAFFORRE (DE). — *Statilégie ou Méthode lafforienne pour apprendre à lire en quelques heures;* avec une préface de Mme George Sand. 2e édition. In-18, 78 p. Paris, Garnier.

BROCH (Dr O. J.), ancien ministre, président de la commission du royaume de Norvége à l'Exposition universelle de 1878. — *Le Royaume de Norvége et le peuple norvégien.* In-8°, 300 p. et cartes. Christiania, librairie Malling, 10 fr. — (Cet ouvrage contient, dans ses pièces annexes, des tableaux donnant la statistique de l'instruction primaire de Norvége de 1826 à 1875).

BROCHARD (le Dr). — *L'Art d'élever les enfants.* 2e édition, in-12, 36 p. Paris, chez l'auteur, 47, rue Bonaparte, 0 fr. 25 c.

BROUARD (E.) ET DEFODON. — *Inspection des écoles primaires.* In-18, 232 p. Paris, Hachette, 3 fr.

BRUE (J.). — *Considérations sur les votes relatifs aux écoles communales émis par la commission municipale.* In-8°, 8 p. La Ciotat, imp. Isnard.

BUISSON (F.). — *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876,* presenté à M. le Ministre de l'Instruction publique au nom de la Commission envoyée par le Ministre à Philadelphie, par F. Buisson, président de la Commission. In-8°, 688 p. Imprimerie nationale.

BUISSON (F.), inspecteur général de l'Instruction publique. — *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* publié sous la direction de M. Buisson, avec le concours d'un grand nombre de collaborateurs, membres de l'Institut, publicistes, professeurs et instituteurs, etc. In-8° à 2 col. Paris, Hachette, 0 fr. 50 c. la livraison de 32 pages. (Il a paru 25 livraisons en 1878; l'ouvrage doit avoir au moins 50 livraisons).

BUROSSE. — *Rapport d'un instituteur de Bordeaux, délégué à l'Exposition universelle de Paris.* In-8°, 54 p. Bordeaux, imp. Ve Péchade.

BUSSEREAU. — *Méthode-Bussereau pour l'enseignement de l'écriture par le dessin dans les salles d'asile et les jardins d'enfants.* In-8°, 56 p. Bordeaux, imp. Dubroca.

CARADEC (le Dr Th.), ex-médecin de la marine. — *De l'Extension de l'éducation populaire, conférence faite à Pau.* In-8°, 18 p. Pau, imp. Véronèse.

CARRÉ (Ch.). — *Discours prononcé à l'occasion de la pose de la première pierre des maisons d'école de Rouperroux (Sarthe), le 24 février 1878.* In-8°, 8 p. Paris, imp. Chaix.

CÉCYL (Aymé). — *Une Maîtresse d'école.* 5e édition. In-8°, 166 p. Paris, Lefort.

CHAMPAGNY (comte de), de l'Académie française. — *L'Instruction*

gratuite, obligatoire et laïque. In-32, 80 p. Paris, Bray et Rétaux, 0 fr. 25 c.

CHARMASSE (A. DE), de la Société des antiquaires de France. — *Etat de l'instruction primaire dans l'ancien diocèse d'Autun, pendant les* XVII[e] *et* XVIII[e] *siècles.* 2[e] édition. In-8°, 210 p. Paris, Champion, 5 fr.

CHATEAU (Léon), Directeur de l'école professionnelle d'Ivry. — (Voir Pompée.)

COLLIGNON (Max.). — *De Collegiis Epheborum apud Græcos, exceptâ Attica (Thèse pour le doctorat ès-lettres).* In-8°, 84 p. Paris, Thorin, 3 fr.

CORNE (Jules), professeur. — *Nouvelle théorie gymnastique à l'usage des colléges et institutions primaires.* In-8°, 86 p. Belin, 1 fr. 50 c.

COUSSAN (M[me]), institutrice. — *Méthode de lecture raisonnée pour apprendre à lire aux enfants par signes, en 30 jours.* In-4°, 40 p. Bordeaux, imp. Boussin.

COUSSAN (M[me]), institutrice. — *Nouvelle méthode de calcul basée sur la décomposition des chiffres.* In-8°, 18 p. Bordeaux.

DELALAIN, imprimeurs de l'Université. — *Annuaire de l'instruction publique pour l'année 1878.* In-18, 572 p., Paris, Delalain, 4 fr.

DEMOULIN, ancien élève et ancien maître adjoint à l'école normale de l'Aube. — *Notice biographique sur M. Dautremant, ancien et premier directeur de l'école normale de l'Aube.* In-8°, 12 p. Troyes, imp. Dufour-Bouquot (Extrait de l'Annuaire de l'Aube, 1878.)

DEPAU, chef d'institution. — *Nouveau système d'éducation et de discipline. Livret de travail dédié aux écoliers, précédé des devoirs des écoliers et des devoirs des parents.* In-8°, 32 p. Paris, Boyer et C[ie].

DONNAT (Léon). — *L'Etat de Californie, recueil de faits observés en 1877-1878 sur l'éducation publique.* In-12, p. 325. Paris, Delagrave, 3 fr. 50 c.

DOUAY (Edmond). — *Méthode élémentaire pour apprendre promptement à lire.* Tableau, in-folio. Paris, imp. Goupy.

DOURNEL. — *Etude sur l'instruction primaire obligatoire des enfants employés dans l'industrie, d'après la loi du 19 mai 1874.* In-8°, 54 p. Amiens, imp. Jeunet.

DOYOTTE (l'abbé), délégué du conseil départemental de la Meurthe. — *Guide du délégué cantonal et du délégué communal.* 5[e] édition, in-18, 139 p. Paris, Sarlit, 1 fr.

DOYOTTE (l'abbé). — *Les Attributions du curé dans les écoles.* 5[e] édition, in-18, 143 p. Paris, Sarlit, 0 fr. 75 c.

DROUINEAU (D[r] Gustave), secrétaire du Conseil départemental d'hygiène publique. — *Notice sur l'importance de l'hygiène scolaire.* In-8°, 15 p. La Rochelle, imp. Siret.

DUBORD (l'abbé R.), curé d'Aubiet. — *Collége Saint-Nicolas de*

Gimont et couvent des Ursulines, ou l'instruction publique sous l'ancien régime. In-8°, 91 p. Auch, imp. Foix. (Extrait de la *Revue de Gascogne.*)

DUCURTYL (L.), conseiller à la Cour de Lyon. — *L'instruction gratuite. Rapport présenté en 1876 et 1877 à la Société nationale d'éducation de Lyon.* In-8°, 178 p. Lyon, Palud.

DUPAIGNE (A.), inspecteur de l'instruction primaire à Paris. — *Le Chant dans les écoles, conférence faite à la Sorbonne, le 29 août 1878.* In-18, 32 p. Paris, Delagrave.

DUPUY (Paul), professeur à la faculté de médecine de Bordeaux. — *Le Vrai Péril social, à propos de l'enseignement de la morale dans l'instruction primaire.* In-8°, 76 p. Paris, Sandoz et Fischbacher, 1 fr. 50 c.

D'EZERVILLE (l'abbé F. J.). — *Nos bonnes religieuses françaises, leurs états de service dans les classes, pendant la guerre de 1871.* Nouvelle édition, in-18, 72 p. Paris, Haton, 0 fr. 30 c.

FONTAINE DE RESBECQ (le comte de), de la Commission historique du Nord. — *Histoire de l'enseignement primaire avant 1789, dans les communes qui ont formé le département du Nord.* In 8°, 428 p. Paris, Champion, 6 fr.

FOURNEL (G.), avocat. — *Le Budget de l'école.* In-18, 35 p. Agen, Bonnet.

GATTI DE GAMOND (Mlle), directrice des cours normaux d'éducation institués par la ville de Bruxelles. — *Cours d'éducation et d'instruction pour les jeunes personnes.* 1e année, introduction, in-18, 34 p. Paris, Ghio.

GAUSSENS (l'abbé), chanoine honoraire. — *Etude sur les principaux instituteurs des sourds-muets et leurs méthodes.* In-8°, 144 p. Bordeaux, Coderc.

GENAY (Paul), cultivateur. — *Note sur la création d'une école pratique d'agriculture dans le département de Meurthe-et-Moselle, adressée au Conseil général.* In-8°, 15 p. Lunéville, imp. George.

GERBAUT (l'abbé A. F.), ancien professeur. — *Analyse logique en tableaux, moyen pratique et à la portée de tous, d'apprendre à bien parler la langue française.* 1 p. Nancy, Wagner, 1 fr.

GERSON (J.), chancelier de l'Université de Paris (1463 — 1429). *Tractatus de parvulis ad Christum trahendis.* In-32. 61 p. Paris, Berche et Tralin, 0 fr. 30 c. (Réimpression de ce traité.)

GOMBERVAUX (l'abbé), supérieur du petit séminaire de Pont-à-Mousson. — *Éducation : la lecture à haute voix (Discours prononcé à la distribution des prix du 7 août 1877).* In-8°, 18 p. Pont-à-Mousson, imp. Haguenthal.

GOSSOT (E.), professeur au lycée Louis-le-Grand. — *Mademoiselle Sauvan, première inspectrice des écoles de Paris; sa vie et son œuvre.* In-18, 235 p. Hachette, 1 fr. 50 c.

GRANVEAU (Antoine). — *Appel patriotique à MM. les députés pour provoquer une souscription nationale destinée à récompen-*

ser l'auteur de la meilleure méthode d'enseignement basée sur l'étude de la nature. In-8°, 14 p. Paris, Jeanmaire, 0 fr. 10 c.

GRÉARD (O.), de l'Institut, inspecteur général de l'instruction publique, directeur de l'instruction primaire à la préfecture de la Seine. — *L'Enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine de 1867 à 1877.* Gr. in-4°, 710 p. Paris, imp. Chaix. (Exposition universelle de 1878.)

GRÉARD (Oct.), inspecteur général de l'instruction publique. — *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France, depuis le* XVI*e siècle jusqu'à nos jours. Rapport sur le concours ouvert dans la section de morale par l'Académie des sciences morales et politiques.* In-8°, 44 p. Orléans, imp. Colas. (*Extrait du compte rendu de l'Académie.*)

GROSSELIN (A.). — *Méthode phonomimique. Enseignement de la lecture rendu attrayant et rapide par l'emploi de la phonomimie.* 6e édition, in-16, 70 p. Paris, Picard, 0 fr. 35 c.

HAUSSONVILLE (Vte D'), ancien député. — *Le Vagabondage des enfants et les écoles industrielles.* In-8°, 107 p. Paris, imp. Quantin. (Extrait de la *Revue des Deux Mondes.*)

HÉBERT-DUPERRON (l'abbé), inspecteur d'académie. — *De l'Instruction primaire dans l'académie de Caen pendant l'année scolaire 1877-1878.* In-8°, 25 p. Caen, imp. Le Blanc-Hardel. (Extrait de l'*Annuaire normand, année 1879.*)

HIPPEAU (C.). — *L'Instruction publique aux Etats-Unis.* 3e édition, in-12, 467 p. Paris, Didier, 4 fr.

HIPPEAU (C.), professeur honoraire de faculté. — *L'Instruction publique en Russie.* In-12, 411 p. Paris, Didier, 3 fr. 50 c.

HUREAUX. — *Les Principes de l'éducation républicaine pour l'enseignement dans les écoles.* In-12, 64 p. Imp. Duval.

JOUHANNEAUD (l'abbé Paul), chanoine honoraire. — *Vie du vénérable J. B. de la Salle, fondateur des écoles chrétiennes.* In-12, 108 p. Limoges, Ardant.

JUNCA (J. J.), ancien professeur, membre de la Société d'encouragement au bien. — *L'Avenir des crèches en France.* In-8°, 48 p. Paris, imp. Balitout.

LACROIX (Paul). — XVIIIe *siècle. Lettres, sciences et arts.* France (1700-1789). In-4°, 560 p. Paris, Firmin-Didot, 30 fr.

LAGOUT (Edouard), ingénieur en chef des ponts et chaussées. — *Méthode takimétrique. Le prompt savoir, Réforme de l'éducation intellectuelle par les sciences exactes, mises en quelques jours à la portée de la première enfance.* 4e édition, in-8°, 88 p. Paris, Dupont et Dentu, 1 fr. 60 c.

LAMARRE (Clovis), docteur ès lettres, administrateur de Sainte-Barbe. — *Les Pays étrangers et l'Exposition de 1878.* Collection de 18 volumes in-12 (avec plans et cartes) : Amérique Centrale et Méridionale; Angleterre; Autriche-Hongrie; Belgique; Chine et Japon; Danemark; Egypte, Tunisie et Maroc; Espagne; Etats-Unis; Grèce; Inde Britannique; Italie; Pays-

Bas; Perse, Siam et Cambodge; Portugal; Russie; Suède et Norwège; Suisse. — Paris, Delagrave, 2 fr. le volume. (L'étude de chaque pays contient des renseignements sur l'organisation de l'instruction publique, la statistique scolaire, etc...)

LAURENT (Dr). — *Des soins à donner aux bébés. Préceptes sur la manière d'élever les petits enfants.* In-32, 239 p. Paris, Ghio, 1 fr.

LE BOURGEOIS (H.), délégué cantonal de la Ville de Paris. — *Le Délégué cantonal pour la surveillance et l'inspection des établissements d'instruction primaire.* In-12, 18 p. Paris, Picard, 0 fr .30 c.

LE CAMUS (l'abbé), directeur de l'école Saint-François de Sales, à Castelnaudary. — *De l'esprit de l'école* (*Discours prononcé à la distribution des prix, le 25 juillet 1877*). In-8°, 19 p. Toulouse, imp. Privat.

LECOMTE (J. B.) — *Ecole de l'abbaye du Bec. — Lanfranc, Saint-Ansèlme, 1045-1092.* Thèse, in-8°, 67 p. Rouen, imp. Cagniard.

LEGOUVÉ (Ernest), de l'Académie française. — *Petit traité de lecture à haute voix, à l'usage des écoles primaires.* In-12, 84 p. Paris, Hetzel, 1 fr.

LENIENT (A.), inspecteur primaire à Paris. — *Guide des aspirants et aspirantes aux divers brevets de capacité pour l'enseignement primaire.* 4e édition, in-18, 404 p. Paris, Dupont,

LEY (F.), instituteur à Schaerbeck (Belgique). — *De l'enseignement de la grammaire dans les écoles primaires.* In-12, Paris, Ghio, 2 fr.

LIAUTARD (Marcel), instituteur. — *L'Instituteur, poëme.* In-8°, 15 p. Draguignan, imp. Latil.

MAGGIOLO (L.), Recteur d'académie honoraire. *Du droit public et de la lègislation des petites écoles, de 1789 à 1808.* — In-8°, 71 p. Nancy, imp. Berger-Levrault. (*Extrait des mémoires de l'Académie de Stanislas pour 1877.*)

MARBOT (l'abbé), grand chantre de la métropole d'Aix. — *Maîtrïse métropolitaine d'Aix. Son histoire depuis son origine jusqu'au* XVe *siècle.* (*Discours prononcé à la distribution des prix de la maîtrise le 13 août 1877,* In-8°, 30 p. Aix, imp. Makaire.

MASSEBIAU (L.) *Lès Colloques scolaires du* XVIe *siècle et leurs auteurs* (*1480-1570*). In-8°, 260 p. Paris, Bonhoure, 4 fr.

MERLET (Lucien). — *De l'instruction primaire en Eure-et-Loir avant 1789.* In-8°, 47 p. Chartres, imp. Garnier, 1 fr. 50 c. (Tiré à 100 exemplaires sur papier vergé).

MICHEL (Edmond). — *Réorganisation de l'enseignement artistique en France.* In-4°, 20 p. Paris, Champion, 2 fr.

MILLIÈS-LACROIX (Jules). — *L'Instruction, poëme.* In-8°, 8 p. Montauban, imp. Vidallet.

MORDACQ (Louis), inspecteur primaire. — *Rapport fait à la*

suite des visites à l'Exposition universelle de 1878. Instruction primaire. In-8°, 68 p. Lille, Robbe, 1 fr. 50 c.

NARJOUX (Félix), architecte de la ville de Paris. — *Les écoles publiques en Europe.* In-18, 40 p. Paris, Delagrave, 0 fr. 25 c. — (Conférence de l'Union centrale des beaux-arts appliqués à l'industrie.)

NARJOUX (Félix), architecte de la ville de Paris. — *Les écoles publiques, construction et installation,* — 1er volume: *France et Angleterre,* In-8°, 350 p. et 154 figures. — 2e volume: *Belgique et Hollande,* In-8°, 270 p. et 117 figures. — 3e volume: *Suisse.* In-8°, 270 p. et 124 figures. — Chaque volume, 7 fr. 50 c. librairie Delagrave.

NOEL, inspecteur public, à Nancy. — *Rapport sur les visites d'études à l'Exposition universelle.* (Classe VI : Enseignement primaire). In-8°, 70 p. Nancy, imp. Collin.

OLLENDON (E. d'), attaché au Ministère de l'Instruction publique, délégué cantonal. — *Le Guide des Délégués cantonaux pour l'inspection et la surveillance des écoles primaires.* In-12, 24 p. Paris, Delagrave, 0 fr. 30 c. (*Extrait de la Revue Pédagogique*).

PAGUELLE DE FOLLENAY (l'abbé), directeur de la maîtrise de Notre-Dame de Paris. — *Notice historique sur l'école épiscopale de Notre-Dame de Paris.* In-8°, 56 p. Paris, imp. de Soye. (*Discours prononcé le 3 août 1878 à la distribution des prix de la maîtrise métropolitaine de Paris*).

PAPE-CARPANTIER (Mme M.), inspectrice générale des salles d'asile. — *Notice sur l'éducation des sens et quelques instruments pédagogiques.* In-12, 48 p. Paris, Delagrave, 0 fr. 30 c.

PARADIS (Ernest). — *L'Enseignement congréganiste et ses conséquences funestes.* In-12, 15 p. Paris, Sagnier.

PERDRIGEON (l'abbé). — *Méthode mécanique ou Nouvelle Méthode maternelle pour apprendre à lire très-promptement et à composer correctement tous les mots de notre langue.* In-8°, 28 p. Paris, imp. Soussens.

PEREZ (Bernard). — *Les trois premières années de l'enfant, étude de psychologie expérimentale.* In-18. Paris, Germer Baillière, 3 fr. 50 c.

PERRON (Ch.), architecte départemental de l'arrondissement de Remiremont. — *Mémoire sur l'utilité et la possibilité de rendre l'enseignement du dessin obligatoire dans toutes les écoles primaires communales du pays.* In-8°, 16 p. Nancy, imp. Berger-Levrault.

PETETIN, curé d'Arinthod (Jura). — *L'Institutrice au village* ou *Manuel de l'institutrice.* 2e édition. In-8°, 408 p. Lons-le-Saulnier, imp. Gallard, 3 fr.

PICHARD (A. E.), inspecteur des écoles primaires. — *Nouveau Code de l'instruction primaire,* 7e édition. In-18, 527 p. Hachette, 3 fr.

PICHENOT (Mgr), archevêque de Chambéry. — *Traité pratique de l'éducation maternelle.* Nouvelle édition, in-18, 447 p. Paris, Bray et Retaux, 3 fr. 50 c.

PIÉDERRIÈRE (l'abbé), curé doyen de la Trinité-Porhoet. — *Les Petites Ecoles avant la Révolution dans la province de Bretagne.* In-8°, 32 p. Nantes.

PIZARD (J.), inspecteur de l'instruction primaire. — *Vade-mecum, ou Guide des instituteurs et des institutrices (pédagogie et législation).* In-12, 552 p. Paris, Belin, 4 fr. 25 c.

PLICOT (Dr). — *Des conditions propres au développement de l'instruction primaire. Discours prononcé à l'école des garçons de Fère-Champenoise, le 30 mars 1878.* — In-18, 53 p. Sézanne, Patoux.

POISSON (l'abbé). — Extraits de l'*Enseignement catholique.* In-8°, 72 p. Paris, au bureau de l'Enseignement catholique, 60, rue Madame. (*Recueil de plusieurs sermons sur l'Education des enfants.*)

POMPÉE (P. P.), premier directeur de l'Ecole Turgot, fondateur de l'école professionnelle d'Ivry. — *Etudes sur la vie et les travaux pédagogiques de Pestalozzi,* et suivi d'une *Notice biographique sur Pierre-Philibert Pompée,* par Léon CHATEAU, directeur de l'école professionnelle d'Ivry. In-8°, 486 p. Paris, Delagrave, 6 fr.

POSTEL (l'abbé V.), vicaire général d'Alger. — *Histoire de sainte Angèle Mérici et de tout l'ordre des Ursulines depuis sa fondation jusqu'au pontificat de Léon XIII.* 2 vol. in-8°, 1126 p. Paris, Poussielgue, 15 fr.

RIANT (Dr A.), professeur d'hygiène. — *Conférence sur l'hygiène de l'école,* faite à la Sorbonne, le 29 août 1878. In-12, 65 p. Paris, Delagrave.

ROBIN (E.). — *Des écoles industrielles et de la protection des enfants insoumis ou abandonnés.* In-8°, 155 p. Paris, Bonhoure, 3 fr. 50 c.

ROBINEAU, professeur au lycée Fontanes. — *De l'institution des enfants. Etude sur le chapitre* XXV *des Essais de Montaigne.* Conférence faite à Niort. In-18, 31 p. Niort, Clouzot.

ROCHETAILLÉE (Vital de), membre du conseil général de la Loire. — *Enseignement congréganiste et laïque.* Discours prononcé au conseil général, le 27 août 1878. In-12, 62 p. Saint-Etienne, imp. Forestier.

RONDELET (A.), professeur de philosophie à l'Université catholique de Paris. — *L'art d'écrire.* In-8°, 431 p. Paris, Vivès.

RONJAT (Jules), avocat. — *Instruction primaire, obligation, gratuité, laïcité.* In-4°, 15 p. Grenoble, imp. Ve Rigaudin, 0 fr. 15 c.

ROUET (l'abbé A.). — *Etude sur l'école juive de Lunel au moyen âge.* In-8°, 65 p. Paris, Vieweg.

ROUSSEAU (J.-J.). — *Emile ou de l'éducation.* In-18, 571 p. Garnier, 3 fr. 50 c. (Edition nouvelle de ce célèbre traité paru en 1762.)

ROUSSELOT (Paul), inspecteur d'académie. — *L'Ecole primaire. Essai de pédagogie élémentaire.* In-12, 124 p. Paris, Delagrave, 1 fr. 25 c.

ROUSSELOT (Paul), inspecteur de l'académie de Clermont. — *L'instruction primaire dans le département du Puy-de-Dôme.* In-8°, 68 p. Clermont, imp. Mont-Louis.

SAINTE-BEUVE (C. A.). — *Port-Royal.* 4e édition, 7 vol. in-18, 3819 p. Paris, Hachette, 24 fr. 50 c. Les 3e et 4e volumes contiennent plus de 200 pages sur les Ecoles de Port-Royal

SALICIS (G.), ancien élève de l'Ecole polytechnique. — *Enseignement primaire et apprentissage.* In-32, 190 p. Paris, Sandoz et Fischbacher, 0 fr. 50 c.

SALMON (C. A.). — *Conférences sur les devoirs des hommes, adressées aux élèves d'une Ecole normale primaire.* 2 vol. in-18, 1048 p. Hachette, 7 fr.

SALVE (DE), recteur de l'Académie d'Alger. — *Instruction publique en Algérie.* In-8°, 16 p. Alger, Jourdan. (Exposition universelle de Paris.)

SAZERAC DE FORGE, préfet du Loiret, et BERNARD, directeur de l'école normale. — *L'Instituteur* (*Discours prononcé à la distribution des prix des écoles communales d'Orléans, le 11 août 1877*, par M. SAZERAC DE FORGE) ; *Conférence de fin d'année faite aux élèves-maîtres de l'école normale, le 11 juillet 1877*, par M. BERNARD : in-8°, 18 p. Orléans, imp. Puget.

SIEGFRIED (Jacques). — *L'Ecole supérieure de commerce du Havre.* In-8°, 16 p. Le Havre, imp. Santallier.

SIOMBOING, instituteur communal. (Voir Bonvallet).

SPENCER (Herbert). — *De l'éducation intellectuelle morale, et physique.* In 8°, 302 p. Paris, Germèer-Baillière, 5 fr.

TELLIER, membre de la Société des sciences, etc., de Lille. — *Note sur les écoles libres des mines de Liévin* (*Pas-de-Cdlais.*) In-8°, 8 p. Lille, imp. Danel. (*Extrait des Mémoires de la Société.*)

THÉVENOT (Arsène). — *Notice sur l'école normale primaire de Troyes.* In-8°, 16 p. Troyes, imp. Dufour-Bouquot. (Extrait de l'*Annuaire de l'Aube*, 1878.)

VALADE-GABEL (J.-J.), directeur honoraire de l'institution nationale des sourds-muets de Bordeaux. — *La Parole enseignée au sourd-muet ; cours de phonomimie*, recueili par A. Valade-Gabel, ancien professeur du cours d'articulation et de lecture sur les lèvres. In-18, 89 p. Paris, Delagrave, 1 fr. 50 c.

VASSORT (Armand), instituteur à Pierres. — *L'Enseignement primaire doit-il être gratuit ? obligatoire ?* In-8°, 31 p. Paris, Marie Blanc.

VERGEZ (C.-C.). — *Notice sur la création et le développement des classes d'apprentis et d'adultes de la Société philomathique de Bordeaux*. In-8°, 115 p. Bordeaux, imp. Samie.

VERNIOLLES (l'abbé), chanoine honoraire de Tulle. — *La Lecture et le choix des livres, conseils à un jeune homme qui termine ses études*. In-12, 410 p. Paris, Bray et Retaux, 2 fr. 50 c.

VILLARD (Dr F.), médecin de l'école normale de Guéret. — *Hygiène scolaire. (Conférences faites aux élèves de l'école normale)*. In-8°, 61 p. Guéret, Bétoulle.

VINGTRINIER (Aimé), bibliothécaire adjoint de la ville de Lyon. — *Les Élèves sourds-muets de M. Hugentlobler et la Société d'éducation de Lyon*. In-8°, 10 p. Lyon, imp. Dessolins.

(*A suivre*).

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Angleterre. — Le département d'éducation publie, chaque année, sous le titre de *Educational Code*, un ensemble de prescriptions réglementaires relatives à la discipline des écoles primaires, à leur inspection, à la répartition de la subvention accordée par le Parlement, etc. Le Code de 1879 a paru récemment. Il reproduit en substance les dispositions que contenaient ceux des années précédentes; les quelques modifications qui y ont été apportées sur certains points secondaires sont de peu d'importance. La base du système reste ce qu'elle a été jusqu'à présent : la répartition de la subvention parlementaire entre les diverses écoles, à proportion des succès obtenus par les élèves lors de l'inspection annuelle: tant de shillings pour la lecture, l'écriture et l'arithmétique, tant de shillings pour la fréquentation régulière, tant pour la discipline, tant pour l'enseignement du chant, etc. C'est ce qu'on appelle le système des *payements par résultats* (*payments by results*). La plupart des instituteurs voient de mauvais œil cette méthode qui fait des progrès des élèves l'objet d'un tarif commercial : ils lui reprochent de prêter trop facilement à la fraude et à l'arbitraire, et d'imprimer à l'enseignement une tendance fâcheuse. Nous croyons qu'ils ont raison.

— Le Dr Lyon Playfair et quelques autres membres du Parlement ont présenté à la Chambre des communes un bill en vertu duquel serait créé un registre d'immatriculation pour l'inscription des membres du corps enseignant en Angleterre. Ce registre serait placé sous la surveillance d'un conseil revêtu des priviléges d'une corporation (*body corporate*), et portant le titre de *Educational council for England.* Les membres de ce conseil, au nombre de seize, seraient nommés de la manière suivante : le département d'éducation, le conseil de l'université d'Oxford, celui de l'université de Cambridge, le sénat de l'université de Londres, et le conseil

du *College of Preceptors*, en nommeraient chacun deux ; les six autres seraient élus par l'ensemble du corps enseignant. Pour être admis à l'inscription sur le registre, il faudrait être porteur d'un diplôme délivré par un établissement d'enseignement supérieur ou par le département d'éducation, ou obtenir un diplôme délivré par l'*Educational Council* à la suite d'un examen. Le corps enseignant se trouverait de la sorte constitué en une corporation qui statuerait elle-même, par l'organe de ses représentants officiels, sur l'admissibilité de ses membres. Mais le bill du Dr Playfair ne doit s'appliquer, dans la pensée de son auteur, qu'à l'enseignement moyen (*intermediate education*); les professeurs chargés de l'enseignement supérieur ont déjà leurs corporations spéciales; et quant aux instituteurs primaires, ils continueraient à relever directement du département d'éducation, qui leur délivre un brevet soumis chaque année à la formalité d'un visa (*endorsement*) nécessaire pour en confirmer la validité.

— L'Union nationale des instituteurs primaires (*National Union of Elementary Teachers*), a tenu à Nottingham, les 14, 15 et 16 avril, son dixième congrès annuel. Cette association, fondée en 1870, et qui ne comptait alors que onze sections locales, en compte aujourd'hui deux cent quatre-vingt-dix-neuf; sur ce nombre, cent soixante-dix-huit étaient représentées au Congrès de Nottingham par 460 délégués.

Parmi les questions discutées dans ce Congrès, les plus importantes étaient précisément celles dont nous avons parlé plus haut : le bill du Dr Playfair; la formalité du visa annuel des brevets d'instituteur; et le système des *payments by results*.

Sur le premier point, le Congrès a été unanime pour regretter que le bill Playfair ne s'étendît pas aux instituteurs primaires, et il a voté la résolution suivante : « Le Congrès, quoique sympathique à tout effort tenté pour organiser le corps enseignant, ne peut approuver la création, par un acte du Parlement, d'un registre qui ne s'appliquerait qu'à une seule catégorie d'écoles et à un seul

degré d'enseignement; il charge en conséquence son Comité exécutif de faire les démarches nécessaires pour obtenir une modification du bill du Dr Lyon Playfair dans le sens de la création d'un registre embrassant tous les membres du corps enseignant de tous les degrés. »

Une autre résolution a condamné le visa des brevets; elle est ainsi conçue : « Le Congrès est d'avis que le visa annuel (*annual endorsement*) des brevets délivrés par le gouvernement doit être aboli. »

Quant au système des *payments by results*, un rapport fort intéressant, qui critique un certain nombre de dispositions de l'*Educational Code*, lui fait le procès en ces termes :

« Prenez deux écoles. L'une est dans un quartier aisé, le personnel enseignant en est bon, les élèves qui la fréquentent ont d'excellentes dispositions; l'autre est dans un quartier pauvre, et tout contribue à y contrarier le bon effet des labeurs du maître. Ces deux écoles, pourtant, ont à subir la même épreuve; un critérium uniforme leur est appliqué. La première, avec un travail modéré et un enseignement de qualité ordinaire, obtiendra une subvention élevée; l'autre n'en recevra qu'une minime, gagnée par les plus laborieux efforts. Ce sont les résultats qui règlent les payements. Nous le demandons, ce principe, appliqué à l'éducation, est-il raisonnable? Souvent aucun résultat *apparent* ne se manifeste, quoique l'activité la plus consciencieuse ait été déployée. Est-ce que le médecin perd ses honoraires lorsque son malade meurt? règle-t-on les appointements du prêtre d'après le nombre des âmes qu'il gagne à l'église? Ce principe suppose l'uniformité partout : des enfants doués tous de la même vigueur physique, des mêmes capacités intellectuelles, des écoles placées toutes dans les mêmes conditions, en un mot l'égalité en toutes choses. C'est demander l'impossible; aussi le système des payements proportionnés aux résultats est-il absurde.

« Le Code va plus loin; il prescrit la manière en laquelle les diverses branches d'enseignement doivent être étudiées. Il impose une routine dont l'instituteurn ne peut s'écarter

sans périls. Au lieu de laisser le choix des méthodes aux instituteurs qui ont fait de leur profession un apprentissage spécial, il s'efforce de façonner toutes les écoles sur le même modèle. L'arithmétique doit être enseignée d'après un programme particulier. En grammaire et en géographie, un seul et même procédé doit être suivi partout. — L'instruction s'administre selon des formules stéréotypées. Que devient la liberté d'action de l'instituteur? A quoi lui servent ses connaissances? Il est réduit à la condition de simple machine. »

Après avoir entendu la lecture du rapport auquel nous venons d'emprunter cette citation, le Congrès a voté la résolution suivante: « Le Congrès est d'avis que le système dit des payements par résultats, tel qu'il fonctionne actuellement, est erroné en principe, nuisible à l'enseignement en général, et préjudiciable aux progrès des élèves les plus capables. »

Les instituteurs anglais se plaignent que beaucoup d'inspecteurs, en dépit de leur éducation universitaire, manquent des connaissances pratiques et de l'expérience nécessaires pour bien juger des progrès accomplis par les élèves et des degrés de capacité d'un maître. Ils voudraient que les inspecteurs fussent choisis, autant que possible, parmi les instituteurs qui ont fait preuve de talent et de zèle. La résolution ci-dessous exprime l'opinion du Congrès sur cette question, qui y a été l'objet d'un rapport spécial: « Le Congrès est d'avis que les fonctions d'inspecteur d'école devraient être données au concours, et ne devraient être confiées qu'à des personnes connaissant la théorie et la pratique de l'éducation, et possédant une expérience suffisante de l'enseignement dans l'école primaire. »

Avant de se séparer, le Congrès a procédé au renouvellement du Comité exécutif de l'Association, et a désigné Brighton comme la ville où se réunira le Congrès en 1880.

Austro-Hongrie. — Les dépenses inscrites au budget municipal de la ville de Vienne pour l'exercice 1879, en ce qui concerne l'instruction publique, sont les suivantes:

Instruction primaire, 2,063,590 florins; écoles normales et écoles professionnelles, 47,860 florins; écoles moyennes, 348,330 florins. Une somme de 135,640 florins est en outre affectée à la construction de bâtiments scolaires. Total : 2,595,420 florins.

— Le 1er juin prochain, dimanche de Pentecôte, se réunira à Vienne le septième Congrès des instituteurs autrichiens.

— Un rapport présenté au *Landtag* du royaume de Bohême donne les renseignements suivants sur l'état de l'instruction primaire dans cette province de l'empire austro-hongrois :

Au commencement de 1878, on comptait en Bohême 120 écoles primaires supérieures (*Bürgerschulen*), 4,287 écoles primaires publiques et 310 écoles primaires privées. Les 120 *Bürgerschulen* comprenaient 474 classes; l'enseignement y était donné par 132 directeurs, 428 maîtres et 53 maîtresses. Les écoles primaires publiques comprenaient 9,094 classes, réparties comme suit : écoles urbaines, 278; écoles rurales tchèques, 4,932; écoles rurales allemandes, 3,884. Parmi ces écoles, 1,952 n'avaient qu'une seule classe, 344 en avaient cinq ou davantage. Le personnel enseignant employé en 1879 dans les écoles primaires publiques forme un total de 9,099 individus, se décomposant ainsi : 6,190 instituteurs, 2,463 instituteurs adjoints, 270 institutrices et 176 institutrices adjointes.

En ce qui concerne les dépenses de l'instruction primaire, elles sont évaluées pour 1879 à 6,137,148 florins, tandis qu'en 1871 elles n'atteignaient pas à la moitié de ce chiffre (3,043,899 florins). Les traitements du personnel enseignant entrent dans ce total pour une somme de 4,651,005 florins; en 1871, ils ne s'élevaient qu'à la somme de 2,033,489 fforins. Pour couvrir ces dépenses, il reste, après défalcation des divers revenus des écoles, à parfaire une somme de 4,403,595 florins (en 1871, 1,782,218 florins); les districts scolaires y contribuent pour 1,621,174 florins, ce qui laisse à la charge de l'État la somme de

2,782,448 florins. En 1871, la somme à la charge de l'État ne montait qu'à 360,262 florins.

Belgique. — La discussion du projet de loi sur l'instruction primaire a commencé devant les Chambres belges. Malgré la vive opposition que ce projet rencontre de la part du parti catholique, le gouvernement paraît décidé à le maintenir dans ses traits essentiels. Le vote du budget de l'instruction publique, qui a eu lieu en mars dernier, peut donner une idée de la force respective des partis au sein du Parlement : la Chambre des députés a adopté ce budget par 57 voix contre 49 ; au Sénat, après une déclaration de M. d'Anethan, disant que les catholiques ne pouvaient accorder aucun appui à un ministère qui veut bannir la religion de l'école, la majorité s'est prononcée en faveur du gouvernement et du budget par 32 voix contre 24.

Empire allemand. — La *Gemeinde-Zeitung* d'Alsace-Lorraine publie une statistique d'où il résulte que cette province comptait en 1878 13 écoles normales d'instituteurs et d'institutrices avec 872 élèves, dont 734 étaient originaires d'Alsace-Lorraine. Sous le rapport religieux, ces 872 élèves se divisaient ainsi : 673 catholiques, 184 protestants, et 15 israélites. L'enseignement primaire était donné dans 2,603 écoles publiques, comptant 210,326 élèves, 2,357 instituteurs (dont 20 congréganistes), et 1,810 institutrices (dont 1,309 congréganistes); et dans 131 écoles privées, comptant 7,292 élèves, 71 instituteurs (dont 13 congréganistes), et 125 institutrices (dont 60 congréganistes). Les salles d'asile étaient au nombre de 432, avec 119,812 enfants, et 525 institutrices (dont 299 congréganistes).

A ces chiffres il faut ajouter 137 écoles pour l'enseignement complémentaire (*Fortbildungsschulen*), avec 2,927 élèves, 150 instituteurs et 6 institutrices; 70 pensionnats et institutions de jeunes filles, avec 6,203 pensionnaires, 64 maîtres (dont 13 congréganistes), et 323 maîtresses (dont 137 congréganistes); et enfin 9 écoles primaires supérieures ou écoles moyennes (*Mittelschulen*), avec 842 élèves et 40 maîtres.

— Un projet tendant à la création d'une *Association des instituteurs d'Alsace-Lorraine* a dû être discuté au second congrès des instituteurs de la Basse-Alsace. La nouvelle association, si elle était fondée, réunirait en un seul faisceau les trois sociétés d'instituteurs actuellement existantes, celles de Haute-Alsace ,de Basse-Alsace, et de Lorraine.

— On est habitué à regarder l'Allemagne comme le pays du monde où l'instruction primaire est le mieux organisée et le plus encouragée à la fois par le gouvernement et l'opinion publique. Il s'en faut pourtant que tous les États allemands méritent les mêmes éloges sous ce rapport. Si le royaume de Saxe et les duchés saxons occupent, quant à l'instruction populaire, un rang qui ne peut leur être disputé que par quelques cantons de la Suisse ou par quelques états de l'Union américaine, il est des parties de l'Allemagne où l'école primaire laisse encore beaucoup à désirer. Nous avons déjà signalé la situation précaire à laquelle sont réduits les instituteurs prussiens, situation que le gouvernement s'est déclaré impuissant à améliorer pour le moment. Voici, d'autre part, les renseignements que nous apporte un journal allemand sur l'état des écoles dans le duché de Mecklembourg :

Sur 151 écoles primaires relevant du domaine ducal, il y en a 38 où les élèves n'ont point de livre de lecture, 11 où l'emploi d'un livre de lecture n'est que facultatif; 23 où les élèves n'ont point de livre de calcul, 19 où l'emploi de ce livre n'est que facultatif; 101 qui n'ont point de plan d'études (*Lehrplan*), et 69 qui n'ont point de tableau d'emploi du temps (*Stundenplan*). Sur les 96 écoles existant sur les domaines seigneuriaux (*ritterschaftlichen Schulen*), 46 n'emploient point de livre de lecture, 11 n'en emploient que facultativement; 27 n'emploient point de livre de calcul, 22 n'en emploient que facultativement; 72 n'ont point de plan d'études, et 15 point de tableau d'emploi du temps.

— La Prusse a 885 inspecteurs scolaires de district; sur ce nombre, 706 sont des ecclésiastiques. Dans la province de Brandebourg, qui compte 93 inspecteurs, il n'y

en a que 7 qui ne soient pas des ecclésiastiques; et de ces sept, six appartiennent à la ville de Berlin.

On voit que la célèbre loi du 11 mars 1872, qui a enlevé l'inspection des écoles aux autorités ecclésiastiques pour en faire une attribution de l'État, n'a pas en réalité changé grand'chose, et que l'inspection est restée de fait entre les mains du clergé.

— Le septième Congrès annuel de l'Association allemande des instituteurs (*Deutscher Lehrerverein*) a eu lieu les 14, 15 et 16 avril à Berlin.

— Nous parlions tout à l'heure de la Saxe. Le royaume de Saxe possédait en 1877 : une université, une école polytechnique, 13 gymnases, 11 *Realschulen* de 1er ordre et 21 de 2e ordre, 18 écoles normales, 1 école pour la formation de maîtres de gymnastique, 2 écoles supérieures de jeunes filles, 2,100 écoles primaires, 1,750 écoles complémentaires (*Fortbildungschulen*), et environ 90 institutions privées patentées, la plupart pour les jeunes filles. Il faut y ajouter les écoles des mines, des forêts, des beaux-arts, de nombreuses écoles industrielles, commerciales, agricoles, ainsi que les établissements pour l'éducation des aveugles, des idiots, des enfants abandonnés. Sur une population de 2,800,000 habitants, les élèves des divers établissements scolaires forment le 20 pour cent. Les dépenses annuelles de l'instruction publique s'élèvent à 18 millions de marcs environ, dont 12,600,000 pour l'instruction primaire.

Espagne. — On sait qu'en Espagne beaucoup d'instituteurs se trouvent réduits à la misère, parce que les municipalités ne leur paient pas leur traitement. Voici un spécimen de l'état de choses qui règne dans ce pays. Il résulte des relevés communiqués à la junte provinciale de Barcelone — et il faut se rappeler que la Catalogne est la province la plus prospère de l'Espagne, et celle où l'instruction est relativement le plus répandue — que les sommes dues aux instituteurs primaires pour arriéré de traitements montaient, au 30 juin 1878, à 54,000 *pesetas*.

La municipalité d'Ametlla doit *vingt trimestres* à l'instituteur et à l'institutrice, plus l'indemnité de loyer pour les cinq dernières années. Celle d'Arenys doit 2,000 *pesetas*. Les intéressés ont réclamé quatre fois auprès de l'autorité supérieure le payement de ce qui leur est si légitimement dû : ils n'ont rien obtenu encore.

Italie. — Il vient de se constituer à Rome, sous le patronage de plusieurs membres du Parlement, un *Comité central pour les intérêts de l'instruction primaire.* Ce comité provoque la formation d'une association des instituteurs italiens; elle doit se constituer dans un Congrès qui se tiendra à Rome le 15 septembre prochain, et auquel sont convoqués tous les instituteurs soucieux de l'amélioration de leur position et des progrès de l'éducation populaire.

RÉSULTATS DU PREMIER CONCOURS DE 1879

Nous donnerons dans notre prochain numéro le compte rendu du premier concours ouvert en 1879 entre les lecteurs de la *Revue pédagogique.*

Nous faisons connaître aujourd'hui les noms des lauréats et de ceux qui les suivent de plus près.

Le premier prix du concours a été décerné à M. Milon, suppléant chargé de classe à l'école de la rue Tournefort, à Paris; le deuxième prix a été obtenu par M. Constantin, instituteur à Tanay, par Mirebeau.

Viennent ensuite, par ordre de mérite, MM. Brizemeure, instituteur à Dannemois (Seine-et-Oise); Dargent, instituteur à Bernaville (Somme); Roy, instituteur à Donnemarie (Haute-Marne); Rogeaux, instituteur-adjoint à Lille (Nord), et Galinou, maître-adjoint à l'école supérieure et professionnelle de Bordeaux (Gironde).

Le prochain numéro contiendra un sujet de concours.

Le Gérant responsable : Ch. Delagrave.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 8152-9.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LES DOCTRINES PÉDAGOGIQUES DES GRECS.

(Suite) (1).

PLUTARQUE. — DOCTRINES PÉDAGOGIQUES DANS LES TRAITÉS DE « L'ÉDUCATION DES ENFANTS » ET « DE LA MANIÈRE D'ÉCOUTER ».

(Suite.)

Quand le choix du gouverneur est fait, la véritable éducation commence pour le corps, le caractère et l'intelligence. Les leçons pédagogiques de Plutarque sont loin de former un ensemble complet, et son traité n'est qu'une rapide esquisse; mais presque tous ses conseils sont justes, d'un bon sens parfait et d'une application constante. Il ne s'arrête pas longtemps à la gymnastique. « Que les jeunes gens, dit-il, aillent aux gymnases, et qu'ils s'y exercent assez longtemps pour acquérir la force et l'élégance du corps. Une jeunesse saine peut seule procurer une longue vieillesse. Dans la bonne saison il convient de préparer des provisions pour l'hiver; de même dans le jeune âge on doit par une vie sage et tempérante se ménager une vieillesse heureuse. Mais les exercices gymnastiques doivent être pris avec modération, pour ne pas mettre les jeunes gens hors d'état de s'appliquer à l'étude des lettres.

(1) Voir les numéros de janvier, mars, avril et mai 1879.

Platon l'a dit : la fatigue et le sommeil sont ennemis des sciences. Il n'est pas moins essentiel de les dresser aux exercices militaires, à lancer des javelots, tirer de l'arc et aller à la chasse. A la guerre, les richesses des vaincus sont le prix des vainqueurs. Mais les corps nourris à l'ombre ne sont pas propres aux fatigues ; tandis qu'un soldat maigre et d'apparence chétive, bien exercé aux combats, est en état de repousser les athlètes les mieux armés (1). »

Quant aux vertus morales qu'il faut inculquer à l'enfance les principales sont au nombre de quatre : s'abstenir de tout ce qui tient au vol, vaincre sa colère, savoir commander à sa langue, mener une vie modérée (2). Les réflexions que fait Plutarque sur ces vertus sont tellement justes qu'elles nous semblent banales. Mais cette banalité du fond est commune à bien des moralistes anciens : c'est comme un trésor où tous les siècles ont puisé, et dont la monnaie, à force de courir, n'attire plus par la pureté de son métal, ni même par la beauté d'une effigie un peu usée, l'attention de personne. Il y a dans Plutarque, comme dans Sénèque, Horace et Montaigne, une foule de lieux communs. Cependant une vérité, pour être générale et universellement répandue, n'est pas vulgaire, surtout quand l'écrivain la relève par le charme, l'élégance, la force, la netteté ou le piquant de son style. Est-il besoin par exemple d'ouvrir Sénèque pour savoir que des lectures confuses et mal digérées n'enrichissent pas l'esprit ? Dans une lettre à Lucilius, cette idée si peu originale est revêtue d'un vif éclat par une série de comparaisons, banales en elles-mêmes, mais que l'auteur a su rendre intéressantes en les

---

(1) *De Liber. Educ.*, p. 17.

(2) *Ibid.*, p. 21.

accumulant et en les exprimant avec sa concision sentencieuse. L'art d'enfermer en quelques vers élégants les leçons d'une morale mondaine, nous fait lire avec délices les *Épîtres* d'Horace. Montaigne doit son attrait à son ingénieuse diffusion, à sa langue imagée, à ses citations amenées avec tant d'à-propos.

Les anecdotes, les propos des anciens, que fournit à Plutarque son inépuisable mémoire, viennent réveiller à chaque instant l'attention qui allait s'endormir. Ne prodigue-t-il pas lui-même assez d'exemples pour défrayer l'enseignement « paradigmatique » d'un maître de morale, bien plus capable de toucher les enfants que le « didactique » ? Pour les prémunir contre le goût de cette « façon de larrecin furtivement faict » qui plaisait tant à Panurge, il leur citera Gylippe le Lacédémonien, qu'on chassa de Sparte pour avoir ouvert les sacs où était l'argent de l'État. Un jeune insolent avait frappé Socrate du pied; comme les assistants se révoltaient et voulaient poursuivre l'insulteur : « Si un âne m'avait frappé du pied, leur dit le philosophe, trouveriez-vous bon de lui rendre la pareille ? » Voilà une belle leçon sur la nécessité de réprimer sa colère. Le sort d'un certain Théocrite, mis à mort par Antigone pour n'avoir pas su tenir sa langue, est bien fait pour dégoûter les enfants d'un dangereux bavardage (1). Cet enseignement moral ne vise pas bien haut; mais il est sage et pratique; il ne surprend pas, il s'insinue; il n'affecte pas la nouveauté; mais aux effets salutaires qu'il produit dans le cœur de ceux qui le reçoivent, on s'aperçoit qu'il est assez efficace. L'originalité des stoïciens est plus grande en apparence; ils la doivent surtout à cette lutte héroïque

(1) *De Liber. Educ*, p. 21 et suiv.

qu'ils ont entreprise contre les passions les plus naturelles, et à beaucoup d'autres paradoxes. Mais leur morale trop hautaine ne convient pas à la plupart des hommes; elle est en particulier inintelligible pour les enfants.

Plutarque les goûtait peu; son indulgence, comme celle d'Horace, s'accommodait mal de leur austérité revêche. Cette indulgence se montre bien dans la manière dont il entend que les pères se conduisent avec leurs fils, lorsque ceux-ci sont arrivés à l'adolescence. Il ne la pousse pas jusqu'à l'excès où nous la voyons chez le bonhomme Simon de *l'Andrienne.* Sous le prétexte qu'il faut qu'un père accorde à son fils toute liberté pour discerner son véritable caractère, que la crainte du maître l'empêchait auparavant de montrer, Simon laisse Pamphile se conduire à sa guise; il assiste à la vie du jeune homme comme un témoin inquiet, mais passif; il le suit par derrière jusqu'à la porte d'une courtisane, et demande aux esclaves :

Heus puer!
Dic sodes, quis heri Chrysidem habuit? (1)

question peu digne du vieillard. Telle était la conduite de certains pères du temps de Ménandre, et probablement aussi à l'époque où vivait Plutarque. Celui-ci est loin de l'approuver. « J'ai souvent blâmé, dit-il, cette mauvaise coutume qui fait donner des gouverneurs et des maîtres aux enfants, mais qui laisse se déchaîner l'impétuosité des jeunes gens. Il faudrait au contraire les surveiller avec plus de diligence encore. Car leurs fautes ont une importance plus grande; elles sont trop souvent immenses et irréparables. C'est la gourmandise, l'ivrognerie, le vol du bien paternel, le jeu, la débauche. Il convient donc de con-

(1) Térence, *Andrienne*, acte Ier, sc. I.

tenir leurs passions à force de soins. Leur ardeur pour les plaisirs est désordonnée, bondissante, et a besoin du frein ; de sorte que ceux qui ne s'occupent pas fortement de cet âge, lui donnent sans le savoir toute licence pour le mal. Que les pères surveillent bien l'occasion à cet égard, et cherchent à rendre la jeunesse plus sage, en se servant tour à tour des leçons, des conseils, des prières, des menaces, des promesses, et surtout des exemples ; ils citeront ceux que l'amour des plaisirs a fait tomber dans l'infortune, et ceux au contraire qui, par leur tempérance se sont attiré les éloges et la bonne renommée (1). » On dirait que ce dernier passage est une réminiscence des vers d'Horace dans lesquels le poëte latin parle, avec un souvenir attendri, de l'éducation que lui a donnée son père : « Mon excellent père m'a enseigné à remarquer les mauvais exemples, afin de les fuir. Quand il m'exhortait à vivre avec économie et frugalité, et à me contenter de ce qu'il m'avait amassé : Ne vois-tu pas, me disait-il, combien le fils d'Albius vit mal ? combien Barrus est pauvre ? Grande leçon pour qui ne veut pas dissiper son patrimoine ! Quand il me détournait du honteux amour des courtisanes : Ne ressemble pas à Sectanius ! Pour fuir l'adultère : La réputation de Trebonius pris sur le fait n'est pas belle (2). »

Mais si la surveillance que le père exerce sur son fils doit être attentive, il ne faut pas qu'elle soit gênante, Quand le père n'est pas complaisant à l'excès dans les comédies de Térence, il apparaît comme un censeur incommode et brutal :

---

(1) *De Liber. Educ.*, p. 25 et 26.
(2) Sat. IV du l. Ier.

Iratusque Chremes tumido delitigat ore (1).

Ses remontrances sont parfois assez dures pour désespérer un enfant qui n'était coupable que d'étourderie, et lui faire quitter la maison paternelle. Écoutons Ménédème s'accuser douloureusement de sa cruauté à l'égard de Clinias :

Cœpi non humanitus,
Neque ut animum decuit ægrotum adolescentuli,
Tractare, sed vi et via pervolgata patrum (2).

Cette comparaison si juste du jeune homme égaré avec un malade est venue aussi à l'esprit de Plutarque. « Les parents, dit-il, ne doivent pas user de trop de rigueur envers leurs enfants, mais leur pardonner souvent les fautes qui échappent à la faiblesse de l'âge, se souvenant qu'eux-mêmes ils ont été jeunes. Les médecins tempèrent l'amertume de leurs potions par le mélange de quelque liqueur douce, et font passer, à la faveur de ce déguisement, un remède désagréable, mais utile. Ainsi les parents doivent tempérer la sévérité par la douceur, tantôt se prêter au désir de leurs enfants et leur lâcher un peu la bride, tantôt la serrer et retenir leur fougue. Lorsqu'ils leur témoignent du mécontentement, qu'ils soient prompts à s'apaiser et ne leur conservent pas de rancune. La lenteur à pardonner est une preuve que l'on n'aime point ses enfants. Il est bon même de fermer quelquefois les yeux sur leurs fautes et de profiter de l'affaiblissement des sens, qui est une suite ordinaire de l'âge, pour leur laisser croire qu'on ne les a ni vus ni entendus. Nous supportons sans peine les défauts de nos amis ; nous pardonnons à nos esclaves

(1) Horace, *Art. poét.*

(2) *Heautont.* act. Ier, sc. I.

quelques débauches passagères; quelquefois même nous leur épargnons jusqu'aux reproches; et nous serions moins faciles pour les fautes de nos enfants! (1) »

Cette conduite, où l'autorité du père, sans abdiquer, se dissimule, est certainement habile; mais il y a des circonstances où elle est impuissante, sans qu'on doive compter non plus sur une discipline plus sévère. Plutarque tient alors en réserve un remède souverain: c'est le mariage. Il n'y a pas à ses yeux de meilleur lien pour enchaîner la folie des jeunes gens. Seulement on aura soin de les marier avec des femmes qui ne soient ni plus nobles ni plus riches qu'eux; car le proverbe a raison de dire : « Celui qui prend une femme trop riche est, non pas son mari, mais l'esclave de sa dot (2). » Notre moraliste avait dû applaudir au théâtre les lamentations de Strepsiade, l'époux malheureux de la nièce hautaine et dépensière de Mégaclès (3); il eût trouvé bien méritée l'infortune de George Dandin.

Nous avons jusqu'à présent laissé de côté tout ce qui se rapporte à l'instruction dans le traité *De l'éducation des enfants*. Plutarque n'a guère songé qu'à l'enseignement de l'éloquence et de la philosophie. Nous réservons pour le chapitre suivant l'examen de ses idées sur la manière dont il convient de faire étudier les poëtes à la jeunesse : il les a consignées dans un traité spécial. Quant à l'éloquence, il n'approuve pas celle qui plaît à la foule, et il veut qu'on en dégoûte les enfants; car, suivant le mot d'Euripide, elle est tout le contraire de celle qu'estiment

---

(1) *De Liber Educ.*, p. 29.
(2) *Ibid.*, p. 30.
(3) Aristophane, *Nuées*.

les sages (1). Suivant Plutarque, le tribun populaire ne peut pas être un honnête homme. « Nous voyons, dit-il, ceux qui s'appliquent à parler d'une manière plaisante et gracieuse à la vile multitude mener la plupart du temps une vie voluptueuse et débauchée : non sans raison, par Jupiter. Car si, cherchant à plaire aux autres, ils négligent le bien, ils feront probablement plus de cas de leur propre jouissance que du juste et de l'honnête, et ils rechercheront plutôt dans leur vie l'agrément que la sagesse (2). » L'improvisation, habituelle aux démagogues, lui déplaît aussi ; les discours improvisés sont l'œuvre de ceux qui ne savent ni quand il faut commencer, ni quand il faut finir ; on y remarque nécessairement un manque de mesure fâcheux et beaucoup de bavardage ; Périclès et Démosthène ne parlaient jamais au peuple qu'après s'être longuement préparés. Cependant, lorsqu'on s'est habitué pendant sa jeunesse à méditer ses discours, on pourra se donner plus tard, si les circonstances le demandent, une plus grande liberté. « De même que ceux qui ont été longtemps enchaînés, si à la fin on les délivre, à cause de leur longue habitude des chaînes, ne peuvent marcher et boitent : de même ceux qui ont longtemps serré leur langage, même quand il leur faut parler à l'improviste, conservent le même caractère d'éloquence (3). » On mettra les jeunes gens en garde contre un style tragique et théâtral, aussi bien qu'on leur fera éviter un langage chétif et humble : l'un ne convient pas dans les affaires, l'autre ne frappe pas les esprits. « Il ne suffit pas que le corps soit sain, il lui

(1) *Hippol.* v. 936 et suiv.

(2) *De Liber. Educ.*, p. 12.

(3) *Ibid.*, p. 13.

faut aussi de la vigueur ; ce n'est pas assez non plus que le style soit sans défauts, il doit encore avoir de la force. On estime la correction, mais on admire la hardiesse. Au reste, ces conseils s'appliquent également aux dispositions de l'âme. Je veux qu'un enfant ne soit ni trop hardi ni trop timide : trop de hardiesse devient effronterie, trop de timidité dégénère en pusillanimité; la perfection consiste dans un juste milieu (1). »

C'est pour la philosophie que Plutarque réserve toutes ses complaisances; c'est elle qui, pour lui, doit être l'objet de la principale, presque de la seule étude du jeune homme. L'enfant de bonne famille ne restera étranger à aucune des connaissances qu'on appelle générales; mais il n'y touchera qu'en passant, comme pour y goûter, et se livrera ensuite tout entier à la philosophie. « Le sage Bion disait agréablement que ceux qui ne pouvaient s'élever jusqu'à la philosophie s'arrêtaient aux autres sciences bien moins estimables qu'elle, comme les amants de Pénélope, n'ayant pu la séduire elle-même, s'étaient attachés à ses suivantes (2). » Plutarque ne voit guère dans la philosophie que la morale; il en est resté à la doctrine de Socrate, trop étroite et trop dédaigneuse pour toute spéculation qui ne se rapporte pas à la direction pratique de la vie. Platon a de la science une opinion plus élevée et plus large : s'il la réserve à ses magistrats philosophes, du moins veut-il qu'elle soit approfondie, et fait-il des mathématiques supérieures une préparation indispensable à la dialectique. Le programme d'études de Platon est encore bien incomplet; celui de Plutarque est presque nul, et c'est trop peu

(1) *De Liber. Educ.*, p. 14.
(2) *Ibid.*

demander à l'activité de l'intelligence humaine que de la restreindre à l'étude des questions morales. Plutarque n'était cependant pas resté plus que Socrate étranger à toutes les sciences de son époque. Nous ne donnerons pas à la vaste collection de ses *Morales* le titre un peu prétentieux d'*Encyclopédie de l'antiquité*; l'œuvre de Pline l'Ancien témoigne d'un tout autre savoir. Mais Plutarque était certainement un érudit; et pourtant il ne semble pas souhaiter au jeune homme un peu de cette curiosité variée qu'il a eue lui-même. Comme d'autres moralistes, il distingue trois genres de vie : la pratique, la contemplative, et la voluptueuse. « La contemplation qui s'écarte de la pratique est sans utilité (1), » dit-il en témoignant ainsi un véritable dédain pour la science qui n'a d'objet qu'elle-même.

C'était du reste le préjugé de l'antiquité, surtout chez les Romains. Cicéron, qui ne le partageait pas, était obligé de le flatter quand il s'adressait au public. Dans le traité *Des Devoirs*, écrit pour son fils, il parle en termes excellents de l'amour de la science, naturel à tout homme; il vante le savoir de Caïus Sulpicius en astronomie, de Sextius Pompeius en géométrie; cependant il croit devoir ajouter, pour faire une concession à l'opinion vulgaire, qu'il faut éviter l'excès, et ne pas consacrer trop de temps et de travail à des sciences obscures, difficiles, dont l'étude n'est pas nécessaire (2). C'est aussi l'opinion de Plutarque. La fable de La Fontaine, « L'astrologue qui se laisse choir dans un puits, » en est comme l'écho dans les temps modernes; le fabuliste n'a fait, dans cet apologue imité

---

(1) *De Liber. Educ.*, p. 16.
(2) *De Offic.*, l. Ier, ch. VI.

d'Ésope, et dans les réflexions dont il l'accompagne, qu'exprimer un sentiment qui vit toujours dans les esprits bornés.

> Revenons à l'histoire
> De ce spéculateur qui fut contraint de boire.
> Outre la vanité de son art mensonger,
> C'est l'image de ceux qui baillent aux chimères,
> Cependant qu'ils sont en danger,
> Soit pour eux, soit pour leurs affaires.

Enfin les applaudissements qui accueillent au théâtre le grand discours du bonhomme Chrysale viennent peut-être moins du mépris qu'inspire le pédantisme des Femmes savantes que d'un certain dédain à l'égard de la science.

Cependant la philosophie morale elle-même était loin d'avoir toujours chez les anciens un caractère pratique. On peut trouver qu'il y a souvent dans les entretiens de Socrate bien des subtilités, assez inutiles si on n'y cherche qu'une direction pour se conduire dans la vie, et non une méthode pour affiner son esprit. Le philosophe aime à promener ses auditeurs par des chemins détournés, quand il pourrait les faire arriver en un instant aux vérités les plus certaines; on serait tenté de lui dire parfois, comme un des interlocuteurs de *la République :* « A quoi bon tout ce verbiage? » Si toutes ces discussions sur des sujets de morale qui ont commencé avec Socrate et les sophistes ses contemporains ont pu se prolonger jusqu'à Plutarque, et même bien au delà, si elles ont été l'objet d'une foule d'entretiens, de cours, de traités didactiques et de dialogues, c'est qu'on a prodigieusement raffiné, comme les scolastiques l'ont fait au moyen âge pour les universaux et le syllogisme. Nous ne savons trop si l'on sortait des leçons d'Abélard avec un raisonnement plus exact; mais nous doutons que les jeunes gens fussent meilleurs et plus ver-

tueux grâce à cet enseignement de la philosophie, pour l'audition duquel Plutarque a écrit une sorte de manuel, dans son traité : *Sur la manière d'écouter*, adressé au jeune Nicandre. Les conseils qu'il donne à Nicandre montrent qu'on cherchait souvent, en suivant les leçons des maîtres renommés, à jouir des charmes de leur langage, ou à saisir l'occasion d'engager avec eux des discussions brillantes, plutôt qu'à profiter de leurs préceptes pour les mettre en pratique.

Le traité : *Sur la manière d'écouter* n'est pas une œuvre spécialement pédagogique. Mais il contient, sur un sujet qui rentre dans la pédagogie, l'étude de la philosophie par les jeunes gens, un certain nombre d'idées qu'il est intéressant de recueillir, en les séparant de celles qui ont une portée plus générale, et qui s'adressent également aux hommes d'un âge plus avancé.

Quoique les enfants ne soient pas encore mûrs pour la philosophie, il importe cependant, suivant Plutarque, de leur en donner un avant-goût, afin qu'ils abordent l'étude de cette science, apprivoisés déjà par un certain usage. Sinon l'ordre d'idées dans lequel ils se trouveraient trop brusquement introduits les surprendrait d'une manière pénible, et par une réaction naturelle ils concevraient pour ces idées une véritable aversion. « Des étrangers à qui l'on a donné le droit de cité dans une république condamnent ordinairement la plupart des usages qu'on y pratique; mais ceux qui, dès le premier âge, ont été familiarisés et comme nourris avec ses lois, contents de leur sort, les observent avec plaisir (1). » La remarque est juste, et l'on peut à certains égards concevoir l'enseignement didactique de la

(1) *De Rat. aud.*, édition Tauchnitz, p. 87.

philosophie comme une sorte de synthèse qui réunit en un corps de doctrines les observations de psychologie que l'enfant a faites lui-même ou qu'on lui a fait faire dans ses premières années, les préceptes de morale qui lui ont été transmis par des moyens appropriés à son âge. L'étude de la littérature, de la grammaire elle-même, est une excellente préparation sous ce rapport. Toutes les passions que l'on peut énumérer et décrire dans le chapitre de la Sensibilité sont déjà connues du jeune homme d'une manière concrète, lorsqu'il a étudié le caractère d'Achille, de Philoctète, d'Électre, de Didon, et en général des personnages fameux qui vivent dans les œuvres des poëtes. Horace trouve dans l'*Iliade* un véritable cours de philosophie morale : « Pendant que tu déclames à Rome, dit-il à Lollius, j'ai relu à Préneste celui qui a écrit la guerre de Troie : ce qui est beau, honteux, utile ou funeste, il le dit plus clairement et mieux que Chrysippe et Crantor (1). » La grammaire n'est autre chose qu'une logique appliquée, si le maître sait l'enseigner avec intelligence. C'est donc aux professeurs à ne pas perdre de vue que toutes les études de l'enfance doivent aboutir à celle de la philosophie, qui en est le couronnement et le résumé.

Quelles dispositions d'esprit faut-il y apporter ? quels obstacles présente-t-elle ? On trouverait difficilement une analyse plus pénétrante et plus fine que celle qui est faite par Plutarque dans le passage suivant : « Des jeunes gens sans expérience trouvent peut-être au début, dans les matières philosophiques, de grandes difficultés à vaincre ; mais la plupart du temps c'est à eux-mêmes qu'ils doivent s'en prendre des obscurités qu'ils y rencontrent. La faute

(1) Epître II du l. Ier.

est la même dans tous, quoiqu'elle ait des causes différentes, suivant la diversité des caractères. Les uns, retenus par la honte ou par la crainte de se rendre importuns à leur maître, n'osent l'interroger pour éclaircir et affermir leurs idées; ils font mine d'avoir tout saisi, et ils ne tiennent rien. D'autres, par une présomption déplacée et pour faire montre d'une conception facile, assurent qu'ils ont tout entendu, quoiqu'ils n'aient rien compris. Qu'arrive-t-il de là? Que ceux à qui la honte a fait garder le silence, aussi embarrassés après la leçon qu'ils l'étaient auparavant, sont forcés de revenir avec plus de honte encore importuner leur maître et lui faire répéter ce qu'il a déjà dit. Pour ces jeunes présomptueux qui ont toujours soin de cacher leur ignorance, ils la rendent irrémédiable... Il est au contraire des jeunes gens qui, par une paresse d'esprit naturelle, se rendent très-incommodes à leur maître. Ennemis du travail qu'ils auraient à faire en particulier pour mieux comprendre ce qui a été dit, ils le harcèlent, ils le fatiguent, en lui faisant mille fois les mêmes questions. Ils sont comme ces petits oiseaux encore sans plumes qui bâillent à tout moment au bec de leur mère, pour y prendre la nourriture toute mâchée. D'autres enfin, voulant mal à propos passer pour des hommes attentifs et pénétrants, étourdissent l'orateur par leur babil importun, lui proposent sans cesse des doutes frivoles, et demandent mille éclaircissements inutiles; en l'interrompant coup sur coup par ces questions vaines, par des digressions inopportunes, ils suspendent sa marche, et lui font perdre le fil de son enseignement (1). »
Quel maître ne pourrait classer la majorité de ses élèves dans ces quatre catégories indiquées par Plutarque avec

(1) *De Rat. aud.*, p. 109 et 110.

tant de justesse, les timides, les présomptueux, les paresseux et les étourdis?

Mais voilà nos jeunes gens introduits dans l'*auditorium*, où parle un philosophe plus ou moins renommé, qui n'est trop souvent qu'un sophiste. Qu'y viennent-ils faire? Un peu, nous le croyons, ce que faisaient au XVIIe siècle les auditeurs des sermonnaires, apprécier le talent de l'orateur, plutôt que se pénétrer des leçons du moraliste. « Le discours chrétien, dit La Bruyère, est devenu un spectacle. Cette tristesse évangélique qui en est l'âme ne s'y remarque plus; elle est suppléée par les avantages de la mine, par les inflexions de la voix, par la régularité du geste, par le choix des mots et par de longues énumérations. On n'écoute plus sérieusement la parole sainte : c'est une sorte d'amusement entre mille autres; c'est un jeu où il y a de l'émulation et des parieurs (1). »

Du temps de Plutarque, on demandait surtout au professeur un style attique; l'atticisme était à la mode parmi les jeunes gens. « S'attacher dès le commencement, fait observer notre auteur, moins au mérite des choses qu'aux grâces de l'atticisme, c'est imiter ceux qui refuseraient de prendre du contre-poison ailleurs que dans un vase fait à Athènes, ou qui, pendant l'hiver, s'ils n'avaient point un habit fabriqué avec la laine des brebis d'Attique, ne voudraient pas en mettre d'autre, et préféreraient d'être transis de froid sous un vêtement mince et léger, tel que le style de Lysias. C'est par un effet de cette manie qu'une vaine subtilité, un babil méprisable, ont remplacé dans nos écoles la raison et le bon sens. Les jeunes gens n'y viennent plus apprendre quels doivent être la vie, les mœurs et la con-

---

(1) *Les Caractères de la chaire.*

duite politique d'un philosophe; ils ne s'occupent que des mots et des phrases, de la beauté de la prononciation, sans vouloir seulement examiner si ce qu'on leur dit est bon on mauvais, nécessaire ou superflu (1). » Ne nous étonnons pas si, d'après le témoignage de Plutarque, ils s'écrient pendant une leçon qui leur plaît que c'est divin, céleste, incomparable, s'ils poussent de telles clameurs, et font tant de bruit que les passants s'imaginent qu'on applaudit à des musiciens ou à des danseurs (2).

Une autre manie de l'époque était de poser au maître de philosophie une foule de questions qui faisaient ressembler la leçon à une sorte de passe d'armes. On n'attendait même pas qu'il eût fini de traiter son sujet; on l'interrompait. Plutarque trouve cette habitude fort inconvenante. « Le silence, dit-il, est, en toute occasion, le plus bel ornement d'un jeune homme. Il ne lui convient pas d'interrompre la personne qui parle, de crier après chacun de ses mots. S'il n'est pas du même avis, qu'il attende patiemment la fin de son discours; et alors même qu'il ne se presse pas de la contredire; mais qu'il lui laisse le temps d'ajouter, si elle veut, à ce qu'elle vient de dire, d'y changer ou d'y retrancher. Interrompre quelqu'un, parler en même temps que lui, et ne pouvoir ainsi ni l'écouter, ni s'en faire entendre, c'est manquer à toute bienséance (3). » Platon nous avait déjà fait remarquer chez les jeunes gens cette sorte d'ivresse qui s'empare d'eux lorsqu'on les initie à l'étude de la dialectique; le raisonnement leur semble d'abord un jeu, et ils s'amusent à contredire comme les jeunes chiens à mordre. Plutarque signale en eux le même

(1) *De Rat. aud.*, p. 97 et 98.
(2) *Ibid.*, p. 105 et 106.
(3) *Ibid.*, p. 90.

travers; il les a vus dans les auditoires, pour faire preuve de subtilité, et pour étaler leurs connaissances toutes fraîches en dialectique ou en mathématiques, proposer au maître des questions puériles et sans aucun rapport avec le sujet, par exemple sur la division de l'infini, sur le mouvement selon le diamètre ou selon le rayon. « Ce n'est pas à de telles questions que vous devez à présent vous arrêter, ô jeune homme; travaillez plutôt à vous guérir de l'enflure de la présomption, des amours et des plaisirs frivoles dont vous êtes l'esclave, à rendre la santé à votre âme, en la délivrant de toute vanité (1). »

L'enseignement de la philosophie, tel que Plutarque le conçoit pour la jeunesse, a de grandes analogies, on le voit, avec celui de la chaire chrétienne. Les leçons des maîtres ressemblent à des sermons où l'orateur se propose avant tout de corriger ses auditeurs, en leur présentant une censure véhémente de leurs vices; ses réprimandes, comme celles d'un Bossuet ou d'un Bourdaloue, produiront chez le jeune homme bien préparé à les entendre « une tristesse profonde, une sueur involontaire, un trouble violent, un remords intérieur qui le déchire ». Quant à ceux qui les écoutent d'un air tranquille, c'est que l'habitude invétérée du vice les a rendus inaccessibles à la honte, et que leur âme, endurcie dans le mal, comme ces parties du corps où un cal s'est formé, ne peut plus être touchée par l'aiguillon du remords. Il en est au contraire qui sont trop sensibles aux reproches, et qu'une première leçon de philosophie épouvante assez pour qu'ils fuient à tout jamais un enseignement aussi sévère; ils deviennent alors la proie des sophistes, qui savent les attirer et les retenir par un

(1) *De Rat. aud.*, p. 99

langage plus agréable. Plutarque blâme cette extrême sensibilité. « Un malade qui, après une amputation douloureuse, s'enfuirait loin du médecin, sans attendre que sa plaie fût bandée, n'éprouverait que ce que le traitement a de pénible, sans en recevoir aucun soulagement. De même un jeune homme qui, blessé par une correction sévère et piquante, s'éloigne aussitôt, sans laisser à la plaie le temps de se refermer, ne remporte de la philosophie que les morsures vives dont son âme a été déchirée, et n'en retire aucune utilité (1). »

Même en supposant un auditeur doué des meilleures dispositions, faut-il partager la confiance de Plutarque? Nous ne voyons pas dans l'histoire que les époques les plus fécondes en grands sermonnaires ou en célèbres moralistes aient été les plus vertueuses. Souvent on croit sortir meilleur d'une prédication, d'une leçon de morale, ou même d'une représentation dramatique où le poëte a exprimé des sentiments pleins d'honnêteté et de noblesse. Mais cette amélioration dure peu, car les habitudes un instant troublées reprennent promptement leur empire. Aussi Aristote a-t-il bien vu que l'œuvre la plus importante de l'éducation est au commencement, lorsque les habitudes ne sont pas encore formées et qu'on a toute puissance sur elles; non à la fin, quand elles sont assez enracinées déjà pour qu'on ne puisse les extirper sans ce bouleversement de tout l'être moral qu'on appelle une conversion. Pour nous servir de la comparaison d'Aristote, reprise par Plutarque, et qui se trouve aussi dans l'Évangile (2), les préceptes de la raison sont comme des semences, qui ne peuvent germer lorsqu'on

(1) *De Rat. aud.*, p. 109 et 101.

(2) *Mathieu*, ch. XIII.

les jette sur une terre trop dure. L'enseignement de la philosophie, par lequel Plutarque termine l'éducation, sera donc stérile, malgré le talent et la vertu des maîtres, si l'esprit et le cœur n'ont été préparés à le recevoir dès le commencement de la vie par une habile méthode. Nous aurions voulu que Plutarque insistât plus longuement sur les débuts, ou, en d'autres termes, que son traité : *Sur l'Éducation des enfants*, fût une étude longue et détaillée des procédés pédagogiques, au lieu d'être une simple esquisse. Cependant l'opuscule : *Sur la lecture des poëtes*, peut nous servir encore à combler quelques lacunes dans cette doctrine si incomplète.

(A suivre.)

A. MARTIN,
Agrégé des lettres.

LETTRE A MONSIEUR CHALAMET

DÉPUTÉ DE L'ARDÈCHE, AUTEUR D'UN PROJET DE LOI AYANT POUR OBJET L'INSTITUTION D'INSPECTRICES PRIMAIRES.

Monsieur le député,

Un mouvement en faveur de l'éducation des femmes et des institutrices me semble depuis quelque temps se manifester peut-être un peu sous votre impulsion : *non equidem invideo.* L'Assemblée nationale avait à peu près supprimé les déléguées générales et les déléguées spéciales pour l'inspection des salles d'asile; la Chambre de 1876, sur votre proposition, les a rétablies; M. le Ministre de l'Instruction publique demande la création d'une école normale de filles dans chaque département; enfin vous avez déposé un projet de loi pour la fondation d'une école pédagogique destinée à former des maîtresses d'écoles normales et des inspectrices d'asiles et d'écoles primaires.

Vous et vos collègues ayant appartenu à l'Université, vous avez sur les autres membres de la Chambre une influence considérable quand il s'agit d'instruction publique, et cette influence est légitime : mais si vous avez été des professeurs distingués et si vous êtes par conséquent des hommes compétents pour tout ce qui concerne les programmes d'enseignement, comme vous n'avez pas pris part à l'administration universitaire, certains points de vue dans les questions qui s'y rattachent ont bien pu vous échapper. Je ne saurais vous dire combien de choses m'a apprises la pratique des affaires depuis mon entrée

dans l'inspection. Voulez-vous, avec la bienveillance que vous m'avez toujours montrée, me permettre de vous soumettre quelques observations que m'a fait faire l'expérience, je crois? D'ailleurs universitaire et ancien habitant de Privas, ne suis-je pas un peu autorisé à vous regarder comme mon mandataire?

J'applaudis au projet d'établir dans chaque département une école normale de filles; je serais heureux qu'on fondât une école centrale pédagogique destinée à former les directrices et les maîtresses adjointes de ces futures écoles normales, et je regrette vivement qu'on n'en fasse pas autant pour préparer des directeurs et des maîtres adjoints à nos écoles normales de garçons; mais le dessein de créer des inspectrices d'écoles primaires éveille en moi des scrupules.

Vous dites dans votre exposé des motifs : « Les écoles de filles ont besoin d'être inspectées tout aussi bien que les écoles de garçons. Elles le sont aujourd'hui par des inspecteurs primaires; mais n'y aurait-il pas avantage et convenance à ce qu'elles le fussent par des inspectrices? Les femmes instruites peuvent tout aussi bien que des hommes surveiller l'enseignement, et quant à ce qui concerne l'éducation, surtout celle des enfants de leur sexe, elles ont certainement plus d'aptitude qu'eux. Pour tous les soins d'hygiène, d'ordre, de bonne tenue, de propreté, de toilette que réclament des petites filles de sept à douze ans, les femmes seules sont compétentes. Il s'agit là, pour ainsi dire d'une question de ménage : l'homme n'y entend rien; ce n'est pas son affaire; il y est déplacé. Le respect même du qu'en dira-t-on devrait exiger qu'il ne s'en mêlât pas. »

Il y aurait, selon vous, convenance et avantage à remplacer les inspecteurs par des inspectrices pour les écoles de

filles : peut-être y aurait-il lieu d'examiner s'il y a possibilité de le faire.

« N'y aurait-il pas convenance, dites-vous, à ce que les écoles de filles fussent inspectées par des femmes? L'homme y est déplacé; le respect même du qu'en dira-t-on devrait exiger qu'il ne s'en mêlât pas. » Je vous avoue que j'ai été étonné d'entendre ces paroles sortir de la bouche d'un père de famille vivant dans une société comme la nôtre. S'agirait-il de rétablir dans une certaine mesure le gynécée antique? Nos inspecteurs primaires, qui sont presque sans exception mariés et pères de famille, sont déplacés dans une école de filles et il ne leur sied point de surveiller et de diriger l'instruction et l'éducation des filles! Fénelon, l'immortel auteur de *l'Éducation des filles*, aurait vraiment été surpris d'entendre émettre une semblable opinion. L'homme est-il déplacé dans sa famille et ne s'occupe-t-il pas convenablement de l'instruction et de l'éducation de ses filles, conjointement avec sa femme?

« Pour l'éducation, pour celle surtout des enfants de leur sexe, les femmes ont certainement plus d'aptitude que les hommes. Pour tous les soins d'hygiène, d'ordre, de bonne tenue, de propreté, de toilette, que réclament des petites filles de sept à douze ans, les femmes seules sont compétentes. » Il me semble que vous confondez un peu ici le rôle de l'inspecteur et le rôle du maître : quand vous étiez professeur, monsieur le député, vous avez souvent reçu dans votre classe la visite des inspecteurs; les avez-vous jamais regardés comme chargés de former l'éducation de vos jeunes élèves? Une heure ou deux passées dans votre classe à des longs intervalles n'y auraient pas suffi : c'était votre affaire à vous qui viviez avec eux une année entière. Je ne veux point mettre un homme, même un

père de famille, à la tête d'une école de filles pour former leur éducation, comme le font encore certains gouvernements; je laisse ce soin aux femmes qui ont appris dans leur famille ou dans une école normale à s'en acquitter; mais je ne crois pas qu'un inspecteur ne puisse pas voir si cette éducation est convenablement donnée. Pensez-vous qu'un inspecteur ne puisse pas aussi bien qu'une inspectrice juger des soins d'hygiène, d'ordre, de bonne tenue, de propreté, de toilette même que réclament les petites filles de sept à douze ans? interdirez-vous à un père de famille de donner son avis à ce sujet à sa femme dans son ménage? Il n'y a que pour les travaux à aiguille, dont vous ne parlez pas, que son incompétence est réelle. Et encore nos inspecteurs peuvent parfaitement juger quels travaux d'aiguille conviennent à nos écoles primaires, et ils savent très-bien rappeler aux institutrices que les jeunes filles qui leur sont confiées doivent s'occuper avant tout de tricot, de raccommodage, de confection d'objets de toilette comme tabliers, chemises, robes et nullement de broderie, de filet, etc.

Ce qu'il y aurait de peu convenable, ce serait d'envoyer des inspectrices comme on envoie nos inspecteurs visiter nos nombreuses écoles de filles. La vie d'inspecteur primaire est rude et pénible : ces fonctionnaires sont obligés dans leurs tournées de se rendre le plus souvent à pied aux lieux où doit se faire leur inspection; ils ont à parcourir des routes parfois difficiles et à peine tracées, vous ne l'ignorez pas; ils ne trouvent, pour prendre leurs repas et pour coucher, la plupart du temps que de misérables auberges : comment nos inspectrices supporteront-elles ces fatigues, ces embarras, ces difficultés? Et que deviendra le respect du qu'en dira-t-on? Iront-elles demander

à l'institutrice, même à prix d'argent, le vivre et le couvert? Quelle sera leur autorité, leur dignité?

Quant à l'instruction, je reconnais avec vous que les femmes instruites peuvent tout aussi bien que des hommes surveiller l'enseignement; néanmoins je crains de ne pas trouver toujours dans un personnel féminin, aussi nombreux que celui qui nous serait nécessaire, la fermeté de direction, l'égalité d'humeur et l'impartialité qui sont les premières qualités de toute personne chargée d'une inspection. Il y a quelque chose de plus grave : les femmes veulent bien accepter l'autorité d'un homme, mais elles se décident difficilement à reconnaître celle d'une femme. Les institutrices en France sont en majorité congréganistes : croyez-vous que les religieuses subiront sans peine le contrôle d'une inspectrice laïque? Veuillez vous rappeler ce qui est arrivé parfois à des déléguées générales pour les salles d'asile, qui sont cependant d'un mérite supérieur incontesté, et craignez avec moi de voir surgir sur les pas de nos inspectrices nouvelles des conflits sans nombre.

Toutes ces raisons que j'aurais pu développer et fortifier surtout dans les deux derniers paragraphes me font regarder comme inutile, dangereuse et impraticable l'institution des inspectrices des écoles primaires.

Daignez agréer, monsieur le député, l'hommage de mes sentiments respectueux et dévoués.

JACQUET,
Inspecteur d'académie.

DES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES

AU POINT DE VUE DE LEUR CONSTRUCTION ET DE LEUR INSTALLATION

(Suite) (1).

II. — Examen de différents types d'écoles normales primaires.

Les types d'écoles normales que nous allons examiner représentent un certain nombre d'écoles construites en France et à l'étranger; ces types ne sont pas des exemples bons à reproduire en entier. Ceux de France sont peu recommandables, ceux de l'étranger ne peuvent se prêter d'une façon absolue à nos besoins et à nos habitudes, mais les uns et les autres renferment des dispositions utiles à connaître, des renseignements bons à discuter. Nous n'avons pas à donner ici des modèles à copier; nous cherchons au contraire à réunir des éléments propres à servir de point de départ, autrement dit de base, à la préparation du programme qu'avant tout il convient d'établir d'une façon fixe et certaine.

Il ne faut pas confondre du reste l'uniformité du programme avec l'uniformité des constructions. Le programme ne peut varier, il doit en tant que principe être partout le même; mais les solutions qu'il reçoit doivent au contraire se modifier suivant les personnes, les exigences locales, les conditions de climat, d'emplacement et l'emploi de matériaux.

(1) Voir le numéro d'avril 1879.

Les écoles normales de France que nous avons choisies et que nous décrivons plus loin sont celles qui, jusqu'à ce jour, ont été regardées comme les meilleures et les mieux disposées; pas une cependant n'est satisfaisante ni dans son ensemble ni dans ses détails, triste situation dont il serait injuste de rendre les architectes seuls responsables. Nous avons déjà signalé l'insuffisance et l'incertitude qui règnent dans les programmes préparés par les administrations départementales, et c'est là qu'il faut chercher la véritable cause d'un résultat aussi fâcheux que celui que nous constatons.

Nous n'avons pas exclusivement cherché à faire connaître les écoles les plus modernes, car les constructions anciennes appropriées à une nouvelle destination remplissent souvent mieux que les autres le but désiré. Dans de telles conditions la forme extérieure de l'édifice importait peu, on le comprend; aussi avons-nous dans nos dessins multiplié les plans et donné seulement des façades à titre d'exception. Ce qu'avant tout il importe en effet de connaître, ce sont les services nécessaires à une école normale, l'importance relative de chacun d'eux et la façon dont il convient de les grouper les uns par rapport aux autres.

De même pour les écoles étrangères, nous ne publierons que celles dont les dispositions peuvent être utilisées au point de vue de nos besoins et de nos traditions pédagogiques, les œuvres d'un intérêt purement local et exceptionnel ne pouvant avoir pour nous d'utilité pratique. Ce sera donc par suite d'une omission volontaire que nous passerons sous silence celles qui se trouvent dans ce cas.

I

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS
à Auch (Gers).

L'école normale d'instituteurs d'Auch peut contenir 33 élèves : elle occupe en bâtiments, cour et jardin une surface totale de près de 85 ares.

Les bâtiments, de construction ancienne, se sont assez bien prêtés à leur nouvelle destination ; ils s'élèvent en bordure d'une voie publique *(fig. 1)* assurant à l'établissement un accès facile et sûr en toutes saisons et permettant à l'école annexe d'avoir une entrée distincte et indépendante de celle de l'école normale. Une petite cour d'honneur, dont une partie est couverte, occupe le milieu des constructions et forme le centre d'un quadrilatère entouré de bâtiments dans lesquels les services se distribuent mieux que dans un édifice établi sur une longue ligne régulière. A droite est l'école annexe avec sa cour indépendante, en arrière des constructions est un jardin avec des pelouses et à la suite un verger et un potager.

Un passage de porte cochère met en communication la rue avec la cour intérieure de l'école *(fig.2)*. A droite et à gauche sont deux pièces servant au logement du concierge et séparées l'une de l'autre, ce qui en rend l'usage incommode et difficile. Au delà du passage de la porte cochère est la cour d'honneur, de 300 mètres de surface environ, dont une partie est vitrée et convertie en préau couvert sous lequel se trouve l'entrée des privés. Ces privés, auxquels on accède à couvert, occupent un angle du bâtiment ; ils ne sont pas suffisamment aérés et ne peuvent être surveillés convenablement. Il n'existe pas de gymnase, mais l'administration

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

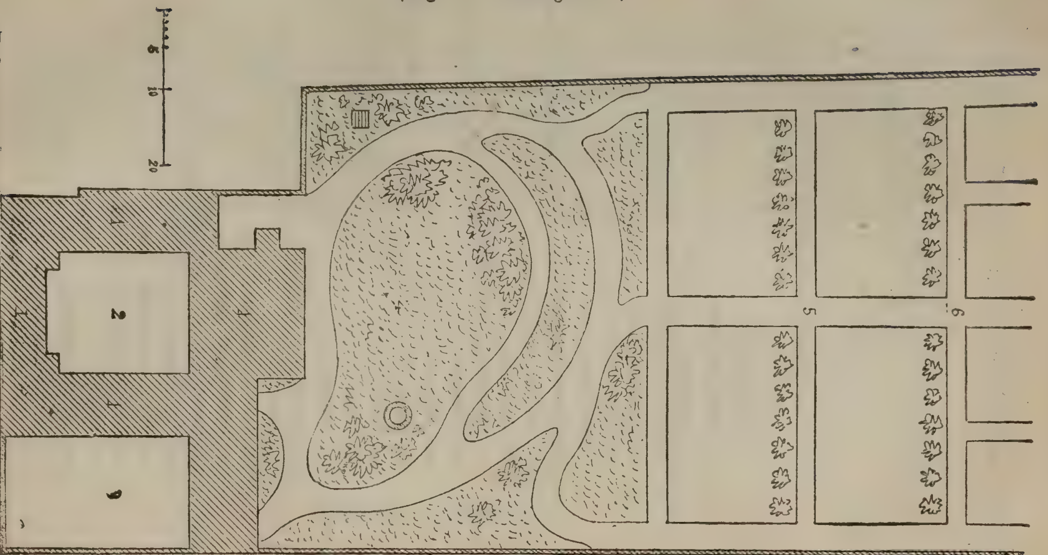
à Auch (Gers).

Fig. 1.

PLAN GÉNÉRAL.

1. Bâtiments.
2. Cour d'honneur.
3. Cour de l'école annexe.
4. Jardin des élèves.
5. Verger.
6. Potager.

(Fig. 1. — Plan général.)



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS
à Auch (Gers).

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à Auch (Gers).

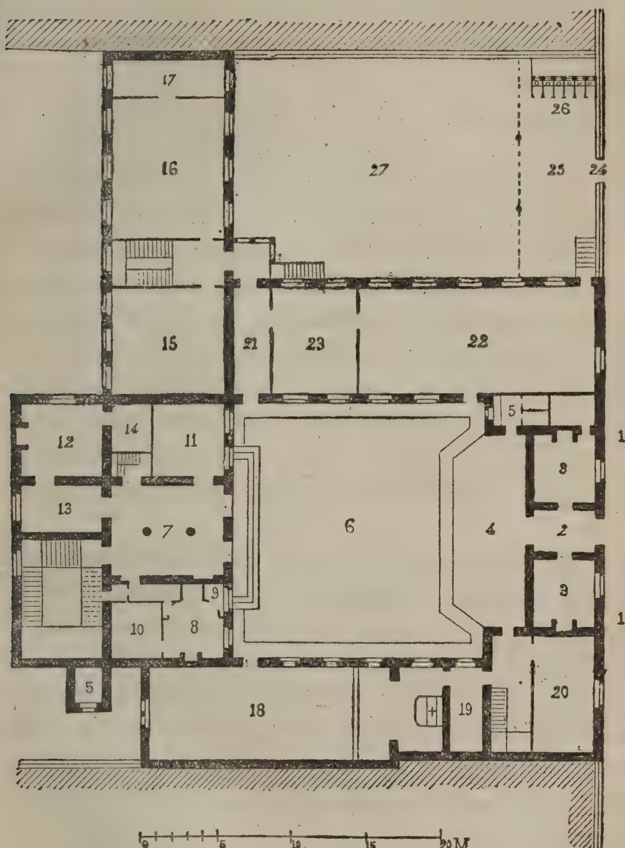
Fig. 2.

PLAN DU REZ-DE-CHAUSSÉE.

1. Voie publique.
2. Entrée principale.
3. Concierge.
4. Cour couverte.
5. Privés intérieurs.
6. Cour d'honneur.
7. Vestibule.
8. Cabinet du directeur.
9. Archives.
10. Secrétaire.
11. Commission de surveillance.
12. Infirmerie.
13. Infirmier.
14. Dépôt.
15. Étude.
16. Classe.
17. Bibliothèque.
18. Chapelle.
19. Sacristie.
20. Salle de musique.
21. Dégagement, passage.
22. Grande classe, école annexe
23. Petite classe, id.
24. Entrée des élèves, id.
25. Préau couvert, id.
26. Privés, id.
27. Cour de récréation, id.

Fig. 2.

Plan du rez-de-chaussée.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS
à Auch (Gers).

étudie le moyen d'en établir un et cherche en même temps à doter l'école d'un jardin d'étude pour l'agriculture. L'école possède une chapelle qui occupe toute l'aile gauche des bâtiments bordant la cour. Cette chapelle à 84 mètres de surface, non compris le sanctuaire à la suite duquel est une sacristie.

Il n'existe pas de parloir. Le bâtiment situé au fond de la cour en face de l'entrée comprend au rez-de-chaussée un grand vestibule, la salle des réunions de la commission de surveillance, le cabinet du directeur avec une pièce pour le dépôt de ses archives et une autre pour son secrétaire ou employé, puis l'infirmerie éclairée par une seule fenêtre et n'ayant que 25 mètres de surface, ce qui est insuffisant. Rien n'est prévu pour les malades isolés, les soins de la toilette, les privés et la tisanerie. Une chambre de domestique précède cette infirmerie et lui sert en quelque sorte d'antichambre, condition gênante et peu convenable. On voit quelle confusion règne dans cette partie des services.

On ne compte qu'une classe et une salle d'étude, toutes deux de dimension insuffisante ; la bibliothèque est longue, étroite et n'a d'accès que par la salle d'étude ; la classe de physique située au premier étage au fond d'un couloir est suivie d'un cabinet de $2^{m},60$ de large servant à la fois de laboratoire de chimie et de dépôt pour les instruments et appareils. La salle de musique est au rez-de-chaussée près du concierge, dans un emplacement qui conviendrait au parloir. Enfin il ne se trouve à l'école normale d'Auch ni salle de collections, ni salle de dessin, ni salle de conférence ou d'assemblée, ni salle de maîtres, ni atelier d'ouvrages manuels.

Le dortoir occupe le premier étage de l'aile droite, il

compte 33 lits convenablement espacés *(fig. 3)* et placés sur deux lignes; les têtes au mur; toutefois les lits occupant l'extrémité du dortoir près de l'entrée ne sont pas dans de bonnes conditions d'aération et de salubrité. Les lavabos et vestiaires manquent: car le cabinet de 1^{m},50 de largeur qui en porte le nom, ne peut en remplir l'office. La lingerie placée dans le bâtiment en face, près de la chapelle, n'a de communication avec aucun des bâtiments. Il faut donc chaque fois que l'exigent les besoins du service descendre un étage, traverser la cour et remonter un étage pour pouvoir procéder à la distribution du linge propre ou à la récolte du linge sale.

Le directeur occupe au premier étage un logemen composé d'une cuisine, d'une salle à manger, de chambres à coucher et cabinets, le tout ayant de bonnes dimensions et étant bien placé pour la surveillance des différentes parties de l'école.

Les maîtres adjoints ont chacun une petite chambre à feu sans cabinet ni dépendances.

L'aumônier n'est pas logé, il lui est accordé au premier étage une petite pièce malheureusement trop éloignée de la chapelle.

L'école annexe est une école préparatoire à l'école normale; elle n'est donc pas disposée comme le sont ordinairement les écoles primaires et comprend deux classes, l'une trop vaste, l'autre trop petite. Un préau couvert placé près de l'entrée sert aux jeux des élèves lorsqu'ils ne peuvent sortir dans la cour.

Le mobilier scolaire n'a profité d'aucune des améliorations réalisées en ces derniers temps, et aucune disposition spéciale n'est prise pour assurer convenablement l'éclairage, le chauffage et la ventilation des salles.

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à *Auch (Gers)*.

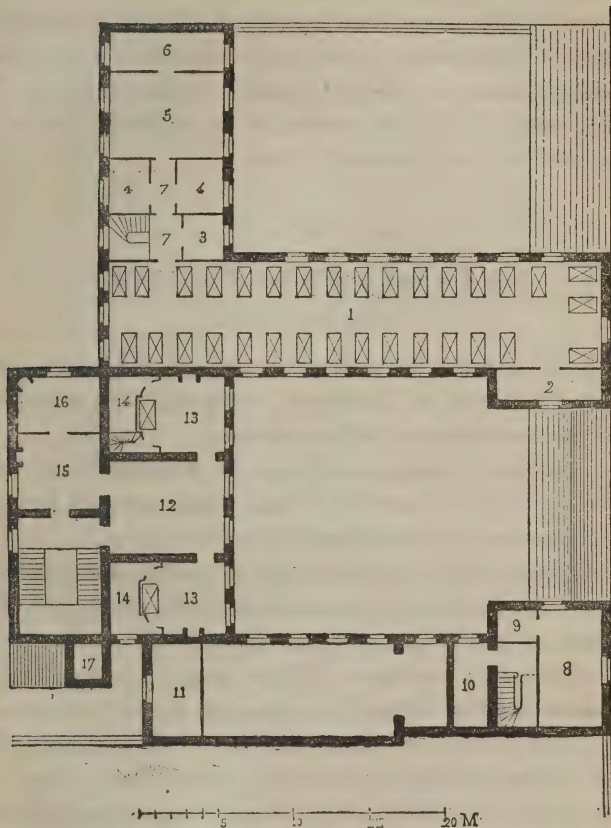
Fig. 3.

PLAN DU 1er ÉTAGE.

1. Dortoir.
2. Vestiaire.
3. Cabinet de l'aumônier.
4. Chambres de maîtres adjoints.
5. Salle de physique.
6. Cabinet de physique et laboratoire de chimie.
7. Dégagements.
8. Lingerie.
9. Lingère.
10. Dépôt.
11. Tribune de la chapelle.
12. Salon, logement du directeur.
13. Chambres à coucher, id.
14. Cabinets, id.
15. Salle à manger, id.
16. Cuisine, id.
17. Privés, d.

Fig. 3.

Plan du 1er étage.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à Auch (Gers).

En résumé, on voit que si l'école normale d'Auch est bien disposée comme ensemble et comme aspect général, ses différents services sont mal agencés entre eux et la plupart, comme les dortoirs, vestiaire, lavabos, infirmerie, classes, études, logements des maîtres adjoints, sont incomplets ou insuffisants; d'autres enfin non moins importants, tels que la salle de collection, la salle de dessin, la salle de conférence, la salle de maîtres, et les ateliers d'ouvrages manuels font complétement défaut.

II

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à Alençon (Orne).

L'école normale primaire d'instituteurs d'Alençon contient 45 élèves ; ses bâtiments, cours et jardins occupent une surface totale de 88 ares environ.

Le bâtiment principal est placé en bordure d'une voie publique *(fig. 4)*, une autre voie longe une des façades latérales et sert de dégagement à l'école annexe.

En avant est la cour d'honneur, à gauche une cour de service avec une entrée spéciale distincte de celle de l'école; en arrière sont la cour de récréation des élèves de l'école normale et celle des élèves de l'école annexe, complétement séparées l'une de l'autre. La surface de la cour d'honneur est de 720 mètres, celle des élèves-maîtres de 1,680, celle de l'école annexe, de 210 mètres. Les jardins sont vastes et à eux seuls occupent 40 ares environ. Ces jardins s'étagent en terrasses et descendent jusqu'au bord de la Sarthe, qui coule au bas. Elle forme en cet endroit un bassin transformé en école de natation réservé aux élèves de l'école.

Les cours de récréation sont plantées d'arbres et munies

de privés. Il existe à l'intérieur une grande salle servant aux récréations des élèves lorsqu'ils ne peuvent aller jouer dans la cour.

Les constructions sont modernes, elles comprennent un grand corps de bâtiment élevé sur caves d'un rez-de-chaussée et de trois étages. Le gymnase se trouve dans une galerie étroite longeant à gauche la cour de récréation et qui d'abord avait servi de bûcher. Il n'existe pas de chapelle.

Le logement de concierge placé à l'extrémité de l'aile droite du rez-de-chaussée se compose de deux petites pièces et d'une antichambre servant de parloir (*fig. 5*).

Les classes placées au premier étage (*fig. 6*) sont éclairées chacune par une seule fenêtre. Au-dessous se trouve la salle d'étude commune servant de salle de classe pour les élèves de première année. La salle de physique a les dimensions d'une des classes; à côté se trouvent un cabinet pour le dépôt des instruments et un laboratoire installé d'une façon insuffisante. Un observatoire météorologique a été créé dans une partie du jardin.

La bibliothèque occupe tout le pavillon central du premier étage, elle est très-vaste et contient des collections d'histoire naturelle et de géologie. Il n'existe pas de salle de dessin, mais une salle de musique très-vaste est ménagée au premier étage. Les ateliers d'ouvrages manuels ne comprennent qu'un atelier de reliure de dimensions insuffisantes. Les maîtres n'ont pas de salle de travail commune, non plus qu'une salle de conférences dans laquelle ils pourraient réunir tous les élèves et tout le personnel de l'école à l'occasion d'une leçon commune, d'une cérémonie exceptionnelle.

La cuisine est en sous-sol : elle est accompagnée d'une

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE

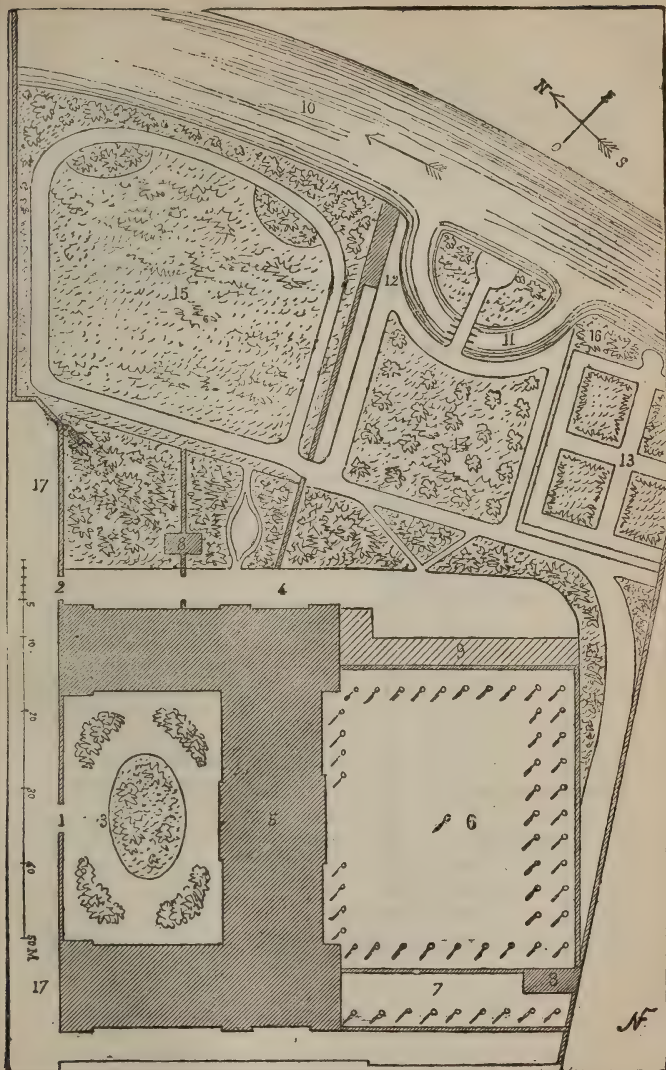
à Alençon (Orne).

Fig. 4.

PLAN GÉNÉRAL.

1. Entrée principale.
2. Entrée de service.
3. Cour d'honneur.
4. Cour de service.
5. Bâtiment de l'école.
6. Cour de récréation de l'école normale.
7. Cour de récréation de l'école annexe.
8. Privés.
9. Gymnase.
10. Rivière (*la Sarthe*).
11. Bassin de natation.
12. Cabines des baigneurs.
13. Jardin potager.
14. Verger.
15. Jardin d'études.
16. Observatoire.
17. Voies publiques.

Fig. 4. — Plan général.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS
à Alençon (Orne).

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE

à Alençon (Orne).

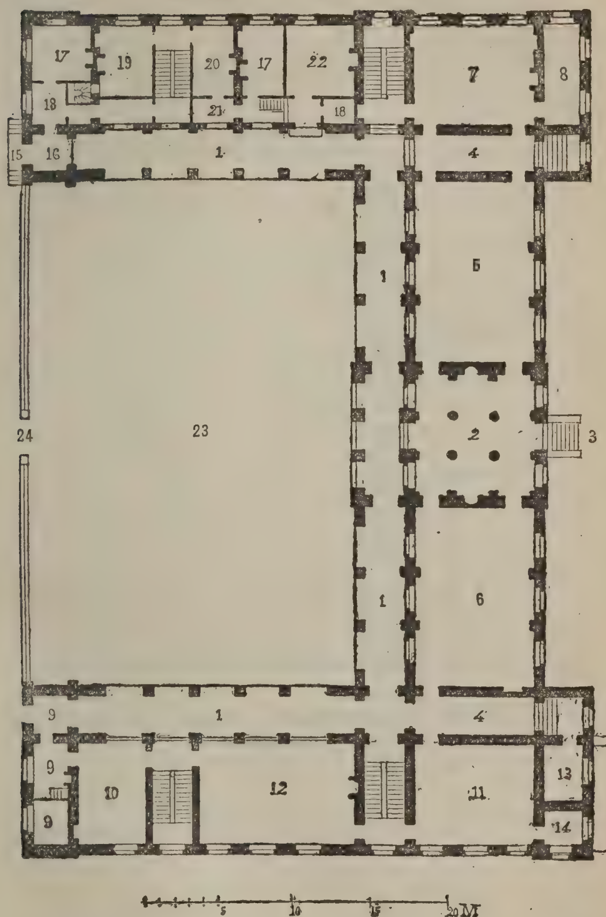
Fig. 5.

PLAN DU REZ-DE-CHAUSSÉE.

1. Galeries.
2. Vestibule.
3. Sortie sur la cour.
4. Passages.
5. Étude.
6. Salle de récréation.
7. Réfectoire.
8. Office.
9. Concierge.
10. Parloir.
11. École annexe, préau des élèves.
12. id. classe.
13. id. dépôt.
14. id. cabinet du directeur.
15. Log^{t} du dir. Entrée.
16. id. Antichambre.
17. id. Chambres à coucher.
18. id. Cabinets.
19. id. Salle à manger.
20. id. Cuisine.
21. id. Laverie.
22. id. Cabinet du directeur.
23. Cour d'honneur.
24. Grille d'entrée.

Fig. 5.

Plan du rez-de-chaussée.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à Alençon (Orne).

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE

à Alençon (Orne).

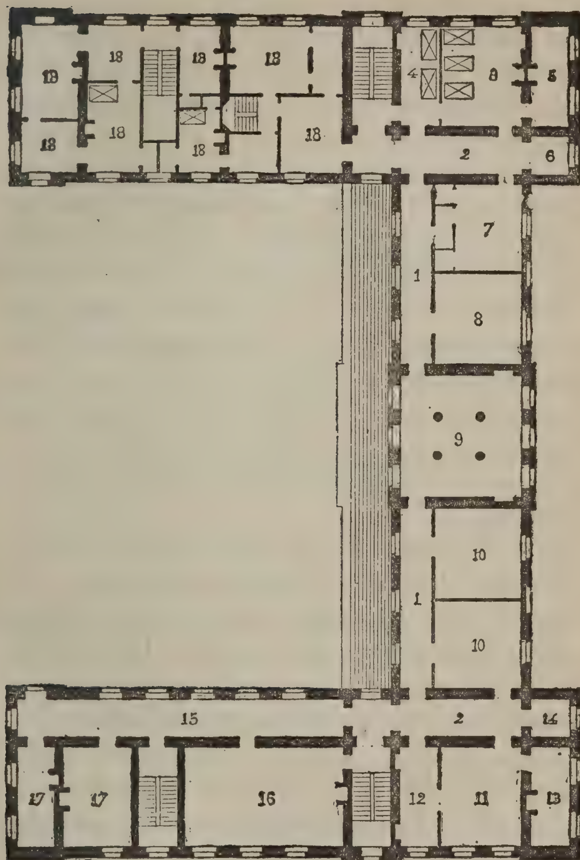
Fig. 6.

PLAN DU 1er ÉTAGE

1. Galeries.
2. Dégagements.
3. Infirmerie commune.
4. Malades isolés.
5. Infirmier.
6. Privés.
7. Lingerie.
8. Économat.
9. Bibliothèque.
10. Classes.
11. Classe de physique.
12. Dépôt des instruments.
13. Laboratoire de chimie.
14. Atelier de reliure.
15. Vestiaire.
16. Salle de chant.
17. Chambres de domestiques.
18. Logements.

Fig. 6.

Plan du 1er étage.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS
à Alençon (Orne).

laverie, d'une dépense, d'une cave et de magasins. Le réfectoire est au-dessus de la cuisine. Ces services sont placés trop près du logement du directeur, ce qui peut faciliter des abus. Pendant les chaleurs de l'été les élèves se baignent dans la Sarthe, pendant l'hiver ils prennent des bains de pieds près de la cuisine. Cette dernière installation n'est pas bien disposée.

Le dortoir placé au deuxième étage (*fig.* 7) comprend une grande salle de 44 lits remplissant les conditions désirables d'isolement et d'aération. L'extrémité du bâtiment en aile contient quatre chambres de maîtres pouvant ainsi surveiller les dortoirs. Les cabinets avec lavabos sont tellement exigus que les élèves remplissent au dortoir leurs devoirs de propreté. Il en est de même des vestiaires qui sont complétement insuffisants : une petite pièce très-étroite sert au nettoyage des chaussures, une autre renferme une chaise percée qui infecte cette partie des bâtiments.

L'infirmerie comprend, outre des privés et la chambre de l'infirmier, deux salles, l'une à trois, l'autre à deux lits. Ces deux salles, la seconde surtout, sont mal disposées, mal aérées et ne peuvent être saines et salubres ; il manque en outre une tisanerie et une petite salle pour la visite du médecin lorsqu'il vient voir un malade non alité.

Chaque logement de maître se compose d'un cabinet de toilette et d'une chambre à coucher de dimension convenable placés au deuxième étage dans de bonnes conditions. Le logement du directeur est disposé moitié au rez-de-chaussée moitié au premier étage; il comprend en tout quatorze pièces, ce qui est exagéré ; toute la partie de ce logement située au rez-de-chaussée pourrait fort bien être affectée à un autre usage.

L'école annexe a une issue particulière et une cour séparée de celle de l'école normale, elle comprend une classe unique et un préau couvert. Ces salles sont vastes et bien aérées. La surface de la classe lui permet de contenir environ 70 élèves, ce qui est trop. Il serait certainement préférable de la diviser en deux salles. Le directeur de l'école annexe est logé à l'école normale; il occupe un logement qui lui a été cédé provisoirement, il y a seize ans.

Le chauffage et la ventilation ne sont assurés par aucun procédé spécial. Le mobilier scolaire se compose de bancs-tables ancien modèle. Toute cette partie de l'installation est regrettable.

Il est maintenant facile de se rendre compte des avantages et des inconvénients que présente l'école normale d'Alençon. On n'a pas tiré de l'emplacement qu'elle occupe tout le parti possible. La cour de l'école annexe est longue et étroite, le gymnase est mal placé, la forme du plan du bâtiment disperse les services et les éloigne les uns des autres, au lieu de les relier ensemble. Le logement du directeur trop important occupe à lui seul toute une aile, et la vie privée du directeur n'est pas isolée, à l'abri des regards curieux et indiscrets des élèves. L'école enfin est dépourvue de plusieurs services importants. On n'y trouve ni chapelle ni logement d'aumônier, ni salle de dessin, ni salle de conférences ou d'assemblée, ni salle de commission, ni salle de maîtres; les vestiaires, l'infirmerie, les privés. construits à plus de 30 mètres des bâtiments, et auxquels on ne peut arriver à couvert, sont installés d'une façon insuffisante et fâcheuse. Une meilleure distribution intérieure eût permis de remédier à la plupart des inconvénients signalés. La place eût pu être mieux utilisée, et sans occuper plus de surface il eût été possible de répartir les

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE

à *Alençon (Orne).*

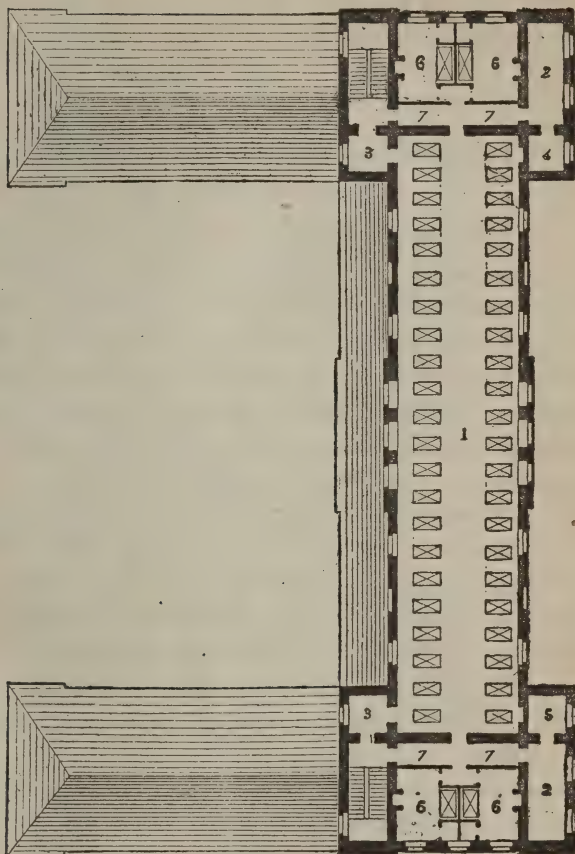
Fig. 7.

PLAN DU 2me ÉTAGE.

1. Dortoir.
2. Vestiaires.
3. Lavabos.
4. Privés.
5. Chaussures.
6. Chambres de maîtres.
7. Dégagements.

Fig. 7.

Plan du 2e étage.



5 10 15 20 M

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS
à Alençon (Orne).

services d'une façon à la fois plus commode et plus économique.

La *fig. 8* donne idée de l'aspect général des bâtiments, cours, jardins et dépendances.

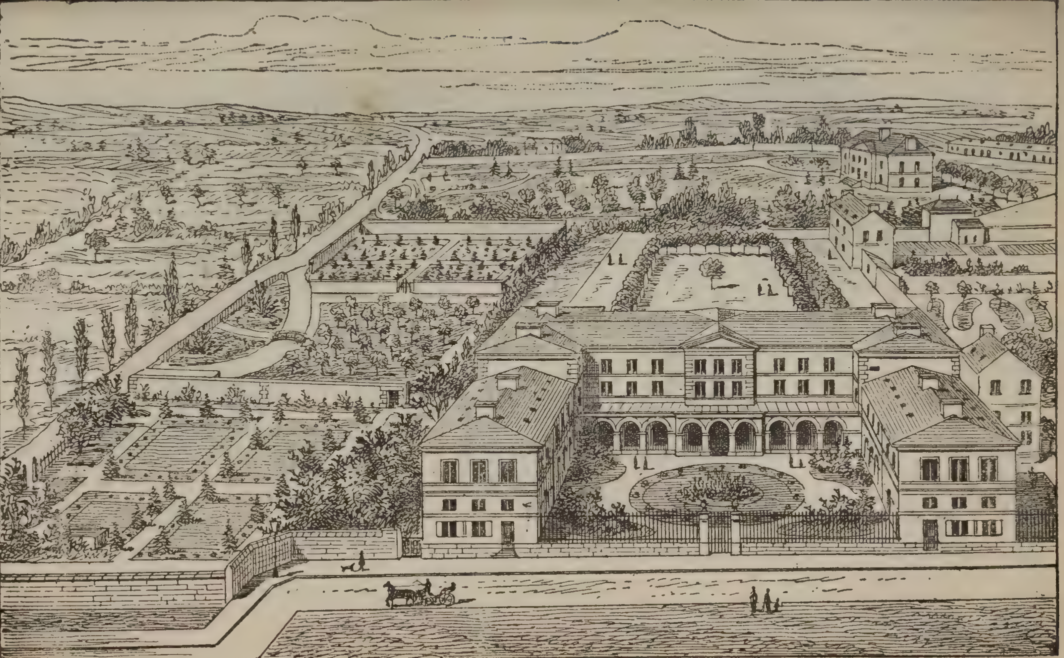
III

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS *à Châteauroux (Indre).*

L'école normale primaire d'instituteurs de Châteauroux ne reçoit que 40 élèves; mais les dimensions de ses dortoirs lui permettraient d'en recevoir près du double. La surface totale des bâtiments, cours et jardins est de plus d'un hectare. Les bâtiments sont de construction moderne et ont été élevés en vue de la destination qu'ils remplissent aujourd'hui. L'école est située hors de la ville, au milieu de la campagne dans une situation saine et salubre.

Les constructions principales se composent d'un grand corps de bâtiment élevé partie sur caves d'un rez-de-chaussée et d'un premier étage avec deux ailes en retour. Le gymnase est placé en dehors du bâtiment principal; il n'existe pas de chapelle. La superficie du jardin est de 9 ares 216 centiares; celle de la cour de récréation de 4 ares 41 centiares; une cour de service est ménagée près de la cuisine.

L'école proprement dite a trois entrées différentes ce qui complique singulièrement la surveillance *(fig. 9)*. La porte centrale est exclusivement réservée au directeur; les portes des extrémités sont pratiquées sous une volée d'escalier, elles ne sont pas convenables. La porte de gauche sert à l'école normale, celle de droite à l'école annexe. Le parloir est placé entre l'entrée de l'école normale et le cabinet du



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS
à Alençon (Orne).

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à Châteauroux (Indre).

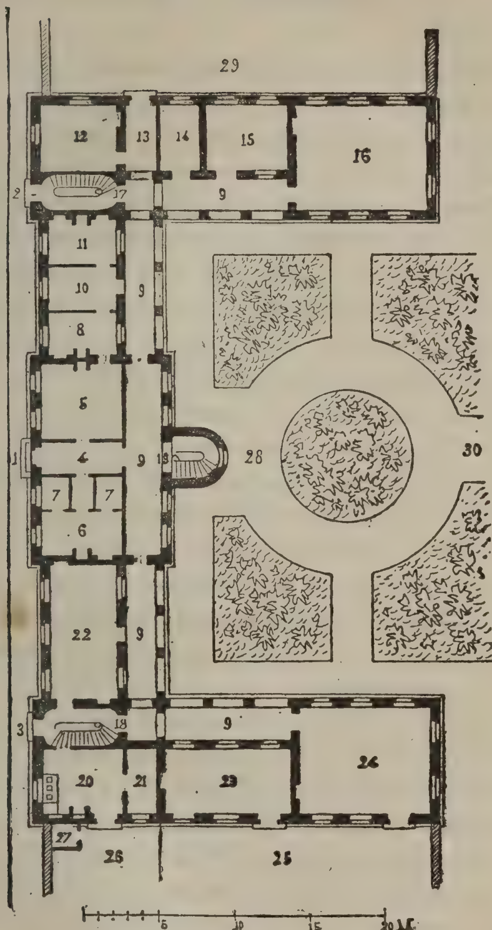
Fig. 9.

PLAN DU REZ-DE-CHAUSSÉE.

1. Entrée de la direction.
2. Entrée de l'école normale.
3. Entrée de l'école annexe.
4. Vestibule logement du dir.
5. Salle à manger id.
6. Cuisine Id.
7. Offices id.
8. Cabinet de travail id.
9. Galeries de communication.
10. Bibliothèque.
11. Parloir.
12. Atelier de reliure.
13. Passage.
14. Classe pour 15 élèves.
15. Classe pour 24 élèves.
16. Étude.
17. Escalier du grand dortoir.
18. id. de l'infirmerie.
19. id. du directeur.
20. Cuisine de l'école.
21. Office.
22. Réfectoire.
23. Classe de l'école annexe.
24. Préau id.
25. Cour id.
26. Basse-cour.
27. Privés.
28. Cour d'honneur.
29. Cour de l'école normale.
30. Jardin.

Fig. 9.

Plan du rez-de-chaussée.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à Châteauroux (Indre).

directeur : il s'ouvre sur une longue galerie qui fait intérieurement le tour de l'édifice et dessert les différentes salles. Il n'existe pas de salle pour les réunions de la commission de surveillance.

Les classes seraient tout à fait insuffisantes si le personnel de l'école était au complet; elles ne comprennent qu'une petite classe de moins de 15 mètres de surface, une autre plus grande de 24 mètres environ. La salle d'étude éclairée sur trois faces a près de 64 mètres superficiels. Il existe entre la surface des classes et celle de la salle d'étude un désaccord difficile à justifier. La bibliothèque sert d'antichambre au cabinet du directeur. Un atelier de reliure très-vaste est placé près de l'escalier. Il n'existe ni amphithéâtre, ni cabinet de physique, ni laboratoire de chimie, ni salle de collection, ni salle de dessin, ni salle de musique, ni salle de maîtres, ni salle de conférences.

La cuisine occupe le rez-de-chaussée du pavillon de droite; elle est accompagnée d'un office et séparée du réfectoire par le vestibule. Les salles de bain manquent.

Une galerie fait le tour des bâtiments mais cette galerie est, dans l'usage habituel interrompue au droit du logement du directeur, en sorte qu'au lieu de faciliter le service elle le gêne et le complique.

Trois escaliers, correspondant chacun à une des portes signalées précédemment, montent au premier étage (*fig. 10*). Les dortoirs occupent les deux ailes : l'un contient 31 lits placés sur trois rangs dans des conditions regrettables au point de vue des convenances et de la salubrité; l'autre n'en contient que 11 placés sur deux rangs. Cette séparation des dortoirs rend la surveillance difficile et pénible même : car elle exige la présence de deux maîtres, tandis qu'un seul devrait pouvoir suffire.

Les élèves qui couchent dans le grand dortoir sont obligés d'aller chercher les vestiaires et lavabos au fond d'un couloir. Les élèves du petit dortoir les ont près d'eux. Quant aux chaussures, elles sont placées sous un hangar ménagé dans une cour. L'infirmerie installée près du petit dortoir n'est éclairée que par une seule fenêtre et contient quatre lits sans aucune pièce pour les malades isolés. La lingerie est vaste et bien aérée; mais la disposition des lieux est telle que la lingère portant du linge au dortoir, dont elle n'est séparée que par quelques mètres, doit descendre un étage, traverser les bâtiments dans toute leur longueur, sortir dans la cour et remonter ensuite un nouvel étage.

Le logement du directeur occupe le centre de l'édifice. Il comprend au rez-de-chaussée une cuisine avec office et laverie, une salle à manger et un cabinet de travail, puis au premier étage quatre chambres à coucher accompagnées chacune d'un cabinet de toilette. Ce logement est vaste, commode et bien distribué. Les maîtres adjoints et les domestiques habitent des chambres qui ne diffèrent en rien les unes des autres; elles ont les mêmes dimensions et n'ont également pas de cheminée. Il n'existe pas de logement d'aumônier.

L'école annexe comprend une grande classe et un préau couvert séparé de l'école normale, mais mis en communication avec elle au moyen de la galerie dont nous avons déjà parlé. La cour de récréation a 215 mètres de surface.

Le mobilier de l'école normale et de l'école annexe est semblable à tous les mauvais modèles en usage.

Il n'est pris aucune disposition spéciale dans le but de se conformer aux prescriptions propres à assurer un éclairage raisonné, un chauffage et une ventilation efficaces.

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à Châteauroux (Indre).

Fig. 10.

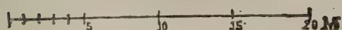
PLAN DU 1er ÉTAGE.

1. Dortoir de 31 lits.
2. Chambres de maîtres.
3. Lavabos.
4. Vestiaires.
5. Dortoir de 11 lits.
6. Infirmerie.
7. Dégagements.
8. Chambres de domestique.
9. Lingerie.
10. Dépôt.
11. Antichambre du logt du directeur.
12. Chamb. à coucher id.
13. Cabinets id.
14. Privés id.

Fig. 10.

Plan du 1er étage.





ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à Châteauroux (Indre).

On voit que sous une apparence séduisante au premier abord, l'école normale de Châteauroux cache une installation des plus défectueuses ; outre les importants services dont nous avons signalé l'absence ou l'insuffisance, comme classes, études, amphithéâtres, salles de travail des maîtres, salles de musique, de dessin, etc., il faut en outre insister sur la mauvaise disposition des infirmerie, dortoirs, vestiaire et chambres de maîtres.

IV

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à Toulouse (Haute-Garonne).

L'école normale de Toulouse est de construction récente : elle a été inaugurée en 1876. La dépense à laquelle a donné lieu sa construction s'est élevée à 436,000 francs et, comme elle est destinée à 56 élèves, la dépense moyenne afférente à chacun d'eux revient à 7,785 francs. La surface totale occupée par les bâtiments, cours et jardin est d'un hectare environ.

L'entrée principale est ouverte sur la rue Saint-Agne (*fig. 11*). A droite est la loge du concierge entourée d'un petit jardin ; en face une longue avenue plantée d'arbres qui conduit à l'école annexe à gauche, à la cour des élèves-maîtres à droite et au bâtiment principal au fond. Au delà est un grand jardin dans lequel se trouve la chapelle et un petit édifice pour les observations météorologiques.

Les bâtiments sont élevés partie sur cave d'un rez-de-chaussée et de deux étages carrés. Ils comprennent un principal corps flanqué de deux ailes. L'école annexe complétement séparée de l'école normale est renfermée dans une

enceinte située à gauche de l'avenue, en face de la cour de l'école normale. Dans cette dernière a été élevé pour le gymnase un abri couvert, mais non clos sur toutes ses faces; les élèves y sont donc exposés à de dangereux courants d'air. Les cours de récréation des deux écoles sont munies de privés et chacune d'elles a 5,550 mètres de surface libre. La chapelle forme une construction isolée élevée dans le jardin et qui, non compris le sanctuaire, occupe intérieurement une surface de 100 mètres environ.

Le concierge est logé dans un pavillon placé à l'entrée, composé de deux pièces au rez-de-chaussée (*fig. 12*) et de deux pièces à l'étage. Il n'existe ni parloir, ni salle de séance pour les membres de la commission de surveillance. La salle d'étude est une grande pièce de $7^m,50$ de large sur 16 mètres de long, ce qui rend à peu près impossible à la surveillance du maître de s'exercer sur les élèves placés dans les derniers rangs. Il n'existe que deux classes : l'une a des dimensions convenables, l'autre a $4^m,25$ sur $7^m,50$ et n'est éclairée que par une fenêtre percée dans le sens de la largeur. Auprès de l'amphithéâtre de physique se trouvent un cabinet pour les instruments et un laboratoire de chimie; mais ce dernier n'a pas d'accès indépendant et il faut traverser l'amphithéâtre pour y arriver. A l'extrémité du bâtiment de l'aile droite sont une salle de collections d'histoire naturelle et une salle de dépôt pour 35 chassepots, lesquels seraient, ce semble, bien mieux à leur place près du gymnase. La bibliothèque n'est éclairée que par une fenêtre; elle est voisine de la salle d'étude ; il n'existe ni salle de dessin, ni salle de musique, ni salles de conférences, ni salle de réunion pour les maîtres, ni atelier d'ouvrages manuels.

La cuisine est placée en sous-sol, elle est vaste et accompagnée des dépendances nécessaires ; un escalier spécial la

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

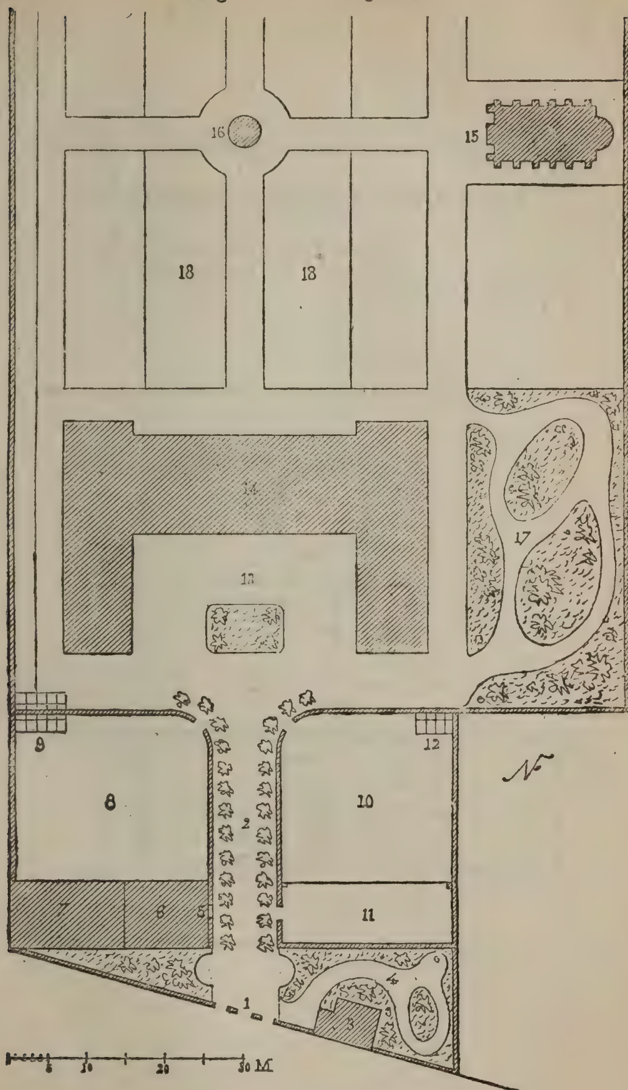
à Toulouse (Haute-Garonne).

Fig. 11.

PLAN GÉNÉRAL.

1. Entrée principale.
2. Avenue.
3. Loge du concierge.
4. Jardin.
5. Entrée de l'école annexe.
6. Préau couvert id.
7. Classe id.
8. Cour de récréation id.
9. Privés id.
10. Cour de récréation des élèves de l'école normale.
11. Gymnase.
12. Privés.
13. Cour d'honneur.
14. Bâtiment principal.
15. Chapelle.
16. Observatoire.
17. Jardin du directeur.
18. Jardin d'études.

Fig. 11. — Plan général.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS
à Toulouse (Haute-Garonne).

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à Toulouse (Haute-Garonne).

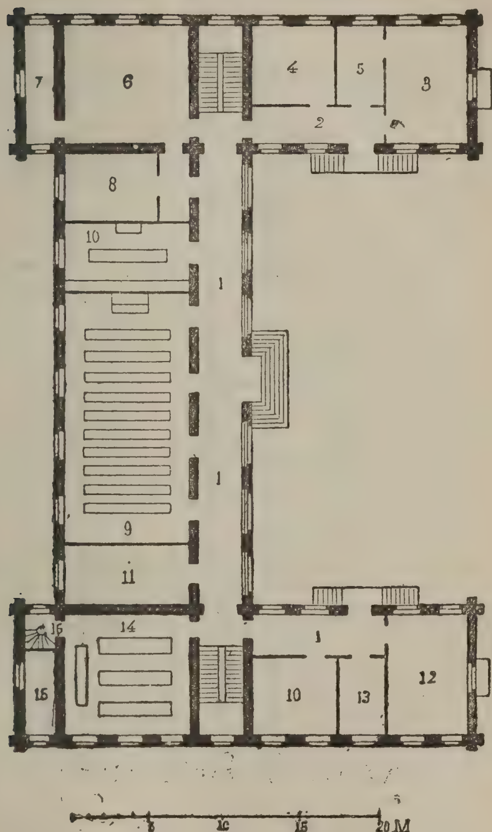
Fig. 12.

PLAN DU REZ-DE-CHAUSSÉE.

1. Galerie de communication.
2. Vestibule du logement du dir.
3. Cabinet id.
4. Salon id.
5. Salle à manger id.
6. Amphithéâtre de physique.
7. Cabinet des instruments.
8. Laboratoire de chimie.
9. Étude.
10. Classes.
11. Bibliothèque.
12. Cabinet d'histoire naturelle.
13. Ratelier d'armes.
14. Réfectoire.
15. Panneterie.
16. Escalier de service de la cuisine.

Fig. 12.

Plan du rez-de-chaussée.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à Toulouse (Haute-Garonne).

ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à Toulouse (Haute-Garonne).

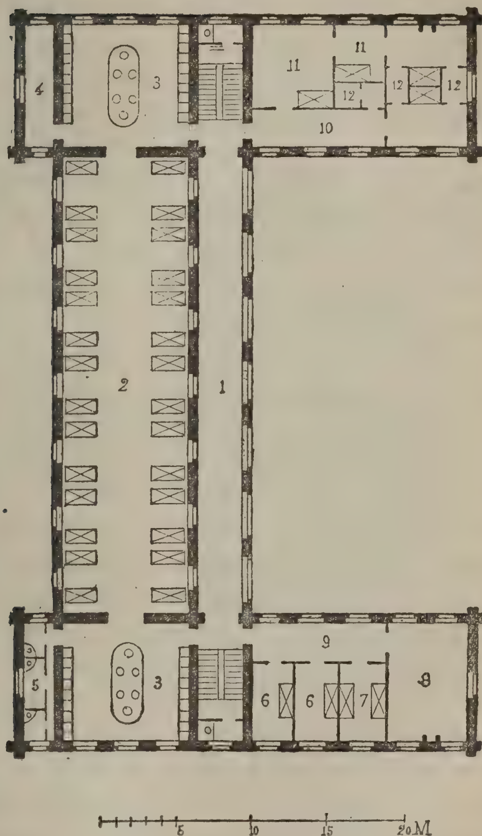
Fig. 13.

PLAN DU 1er ÉTAGE.

1. Galerie.
2. Dortoir pour 28 lits.
3. Lavabos, vestiaires.
4. Dépôt des chaussures.
5. Privés.
6. Chambre pour un maître adjoint.
7. Chambres pour 2 maîtres adjoints.
8. Infirmerie.
9. Dégagements.
10. Antichambre du logt du dir.
11. Chambres à coucher id.
12. Cabinets id.

Fig. 13.

Plan du 1er étage.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS

à Toulouse (Haute-Garonne).

met en communication avec le réfectoire occupant avec l'office une des saillies de l'aile gauche au rez-de-chaussée. Il n'est pris aucune disposition pour le service des bains.

Les deux dortoirs sont reportés au premier *(fig. 13)* et au deuxième étage; ils contiennent 28 lits et se terminent à chaque extrémité par une salle dans laquelle sont placés les lavabos et les armoires à linge; ces pièces communiquent avec des privés pour la nuit et avec un dépôt pour les chaussures. La disposition des dortoirs placés à deux étages différents est très-gênante, et on étudie le moyen de la modifier. L'infirmerie n'occupe qu'une seule pièce très-aérée et contenant trois lits.

Les maîtres adjoints couchent dans des cabinets sans feu, ayant moins de $2^{m},50$ de largeur.

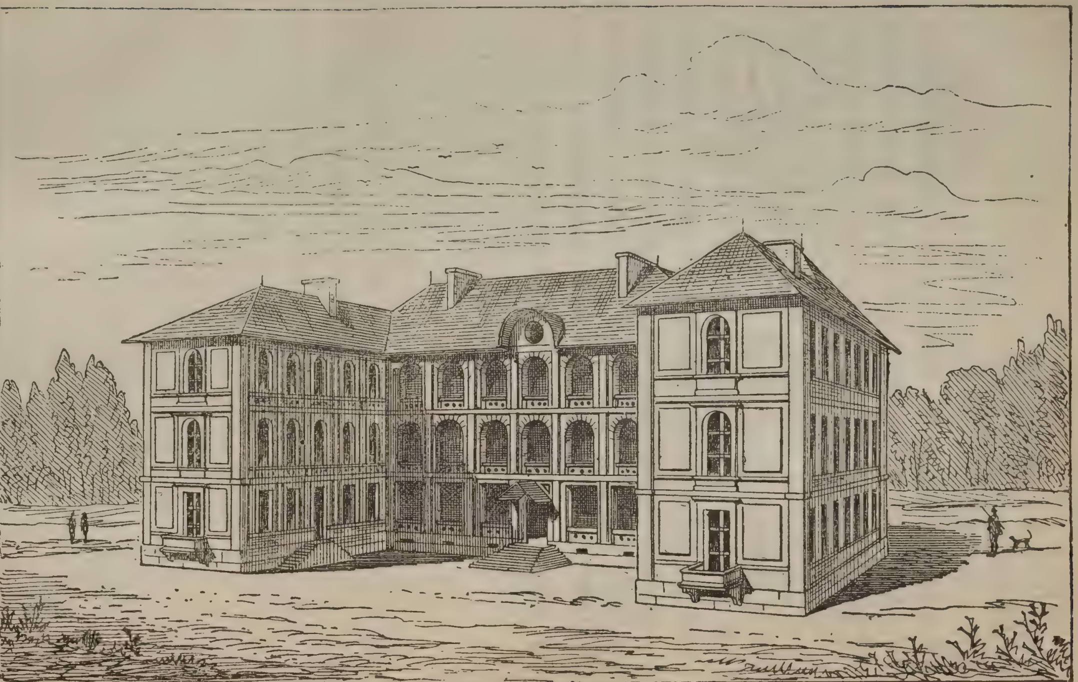
Le logement du directeur comprend une grande cuisine en sous-sol qu'on a dû après coup séparer de la cuisine de l'école au moyen d'une cloison, un salon, une salle à manger et un cabinet de travail; au premier étage, quatre chambres à coucher avec cabinet de toilette. Ce logement est vaste; mais il n'a d'accès que par l'escalier des dortoirs, ce qui établit une communauté gênante et souvent peu convenable entre les élèves et la famille du directeur.

Le logement de l'aumônier se compose de quatre pièces placées au deuxième étage en face du logement du directeur.

L'école annexe comprend une salle de classe précédée d'un préau couvert; la classe est éclairée sur deux faces et a 16 mètres de long sur 8 mètres de large, ce qui est excessif comme dimensions et par suite comme surface.

Le mobilier de l'école normale et celui de l'école annexe sont tous deux d'un modèle aussi ancien que mauvais; l'éclairage, le chauffage et la ventilation n'ont été l'objet d'aucune étude, d'aucune disposition spéciale.

Fig. 14. — Aspect général.



ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE D'INSTITUTEURS
Toulouse (Haute-Garonne).

L'école normale de Toulouse est un édifice important *(fig. 14)*, dont la construction a imposé une lourde dépense au département; il est à peine achevé et déjà on reconnaît que les sous-sols sont insalubres, que les eaux n'ont pas d'écoulement convenable, et rendent un travail d'assainissement nécessaire; on constate en même temps que des services d'une importance extrême, comme celui des dortoirs sont mal installés, qu'il faut les transformer et pourvoir en même temps à la création d'une salle de dessin, d'une salle de musique, d'une salle de travail pour les maîtres, etc. C'est là une preuve convaincante de l'utilité qu'il y a à mettre promptement un terme aux incertitudes, aux tâtonnements des administrations départementales, à leur éviter des essais qui se traduisent par des erreurs irréparables et un surcroît de dépenses pour les contribuables.

(A suivre.) FÉLIX NARJOUX.

LES SALLES D'ASILE

L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — HISTOIRE DES SALLES D'ASILE.

Depuis quelques années, un grand effort a été fait en France pour élever le niveau de l'enseignement populaire et surtout pour le rendre plus rationnel et plus pratique dans les écoles primaires. Des esprits judicieux et éclairés, en même temps qu'animés d'un grand zèle pour la chose publique, se sont préoccupés de la question, et tout ce qui peut concourir à agrandir le cercle des connaissances à acquérir à cet effet, ou à propager les moyens propres à cultiver les jeunes intelligences confiées aux maîtres, a été scrupuleusement recueilli, propagé, commenté, développé, discuté dans d'excellents journaux pédagogiques. Notre intention est d'attirer tout spécialement l'attention des lecteurs sur les *salles d'asile*, cette fondation si utile, sur laquelle s'étend particulièrement la sollicitude du ministère de l'instruction publique, institution qui devrait préparer merveilleusement l'enfant à l'école primaire proprement dite, dont elle est, en quelque sorte, le premier échelon : l'enfant doit acquérir, dans l'une comme dans l'autre, des notions simples, mais nettes et précises, appropriées à son âge et à ses facultés.

Pendant trop longtemps, en France, l'enfance a été fort négligée ; sous prétexte que cet âge était peu propre à recevoir un enseignement suivi, vu son extrême mobilité d'esprit, de 3 à 7 ans, on a laissé les enfants de la condition moyenne livrés à des soins mercenaires, dans des conditions où, trop souvent, le bon exemple et la sollicitude éclairée leur ont totalement fait défaut. Ceux de

la classe pauvre ont végété dans l'ignorance la plus complète, abandonnés à eux-mêmes, et n'ayant, la plupart du temps, pendant le jour, d'autre domicile que la rue, où ils étaient exposés aux intempéries des saisons et aux nombreux accidents que relatent les faits divers.

Le premier bienfait que reçut cette première enfance, livrée à l'incurie la plus regrettable, fut l'établissement des garderies, où moyennant une rétribution, variant de 40 à 75 centimes par jour, on put déposer les enfants le matin et venir les reprendre à la fin de la journée. Mais pour beaucoup de parents cette taxe était énorme, onéreuse, et rendait impossible la garde des enfants pendant les longues heures où l'urgence de pourvoir par le travail aux nécessités de la vie obligeait les mères à les délaisser. D'un autre côté, les gardeuses, malgré l'autorisation préalable qu'elles étaient tenues de solliciter, remplissaient-elles consciencieusement les fonctions qu'elles s'étaient engagées à exercer ? L'expérience a malheureusement démontré le contraire. Il y avait là une lacune à combler, et le *2 juillet 1833*, une circulaire du Ministre de l'Instruction publique fit connaître la série des établissements nécessaires pour étendre l'instruction élémentaire à tous les âges, et nomma les *salles d'asile ;* l'ordonnance du *22 décembre 1837* les réglementa ; la loi de *1850* leur consacra un chapitre spécial. Premier anneau d'un *enchaînement* d'écoles, les salles d'asile méritaient en *1855* une attention particulière (1), et, depuis cette époque, les efforts louables des pédagogues, le zèle des inspecteurs, la propagation des procédés mis en pratique en Belgique, en Suisse, en Allemagne, la bienveillance de tous et le

(1) Décret du 26 mars 1855.

concours volontaire qu'on a rencontré parmi les gens de cœur ont donné d'excellents résultats pour l'amélioration du bien-être physique, moral et intellectuel de l'enfance.

L'introduction des salles d'asile a eu lieu en France assez tardivement. Dans le rapport qu'il présenta en 1791 à l'Assemblée nationale, M. *de Talleyrand* qui, en s'occupant de l'éducation nationale, traite avec ampleur et détails tout ce qui concerne l'instruction élémentaire, — repousse même la pensée d'admettre à l'école un enfant au-dessous de 7 ans : « Jusqu'à l'âge de 6 ou 7 ans, dit-il, l'instruction publique ne peut guère atteindre l'enfance. Ses facultés sont trop faibles, trop peu développées ; elles demandent des soins trop exclusifs. Jusqu'alors il a fallu la nourrir, la soigner, la former, la rendre heureuse : c'est le devoir des mères. L'Assemblée nationale, loin de contrarier en cela le vœu de la nature, la respectera au point de s'interdire toute loi à cet égard. »

En écrivant ces lignes, M. de Talleyrand oubliait que, s'il est vrai que les facultés de l'enfant sont faibles, c'est à l'éducation qu'il appartient de les fortifier et de les développer ; — que si, en théorie, il est juste de dire que les mères doivent être chargées de ce soin, dans la pratique le plus grand nombre d'entre elles ne peuvent remplir convenablement cette obligation. M. de Talleyrand ignorait ce qui se passait en France, même depuis 1780, époque où un premier essai de création d'écoles enfantines avait eu un plein succès.

Nous ne pouvons, à ce sujet, nous empêcher d'emprunter au rapport que *Georges Cuvier* fit en *1829* à l'Académie française, les passages suivants qui expliquent mieux que nous ne pourrions le faire ce premier essai :

« Si faire le bien est une vertu, savoir tirer un grand

bien de moyens faibles est une vertu d'un autre ordre, non moins belle dans celui qui la possède, et infiniment plus précieuse pour la société. La charité a aussi son génie, et alors, comme la foi, elle produit des miracles.... Dans la partie la plus âpre de la chaîne des Vosges, un vallon presque séparé du monde nourrissait chétivement, il y a soixante ans, une population restée à demi sauvage; quatre-vingts familles, réparties dans cinq villages, en composaient la totalité; leur misère et leur ignorance étaient également profondes.... Un patois inintelligible pour tout autre qu'elles, faisait leur seul langage, et ni leur ignorance ni leur pauvreté n'avaient adouci leurs mœurs.... Un pieux pasteur, *Jean-Frédéric Oberlin*, entreprit de les civiliser, et pour cet effet il s'attaqua d'abord à leur misère; de ses propres mains il leur donna l'exemple de tous les travaux utiles. Armé lui-même d'une pioche, il les guida dans la construction d'une route;.... il leur enseigna la culture de la pomme de terre; il leur fit connaître les bons légumes, les beaux fruits; il leur montra à greffer, etc. — Leur agriculture une fois perfectionnée, il introduisit différentes industries pour occuper les bras superflus, il leur créa une caisse d'épargne, etc. — Leur confiance croissant avec leur bien-être, des leçons d'un ordre plus élevé se mêlèrent par degrés à celles-là.

« Dès l'origine, il s'était fait leur maître d'école, en attendant qu'il en eût formé pour le seconder. Une fois qu'ils aimèrent à lire, tout devint facile; des ouvrages choisis venant à l'appui des discours et des exemples du pasteur, les sentiments religieux, et avec eux la bienveillance mutuelle, s'insinuèrent dans les cœurs; les querelles, les délits, les procès même disparurent, ou s'il naissait quelques contestations, d'un commun accord on venait

prier Oberlin d'y mettre un terme; en un mot, lorsqu'il fut près de sa fin, cet homme vénérable put se dire que, dans ce canton, autrefois pauvre et dépeuplé, il laissait trois cents familles réglées dans leurs mœurs, pieuses et éclairées dans leurs sentiments, jouissant d'une aisance remarquable, et pourvues de tous les moyens de la perpétuer.

« Une jeune paysanne de l'un de ces villages, *Louise Scheppler*, à peine âgée de quinze ans, fut si vivement frappée des vertus de cet homme de Dieu que, bien qu'elle jouît d'un petit patrimoine, elle lui demanda d'entrer à son service, et de prendre part aux œuvres de sa charité. Dès lors, sans jamais accepter de salaire, elle ne le quitta plus. Devenue son aide, son messager, l'ange de toutes ces cabanes, elle y porta sans cesse tous les genres de consolation. Dans aucune circonstance on n'a mieux vu à quel point le sentiment peut exalter l'intelligence : cette simple villageoise avait compris son maître et tout ce que ses pensées avaient de plus élevé ; souvent même elle l'étonnait par des idées heureuses auxquelles il n'avait point songé, et qu'il s'empressait de faire entrer dans l'ensemble de ses opérations. C'est ainsi que, remarquant la difficulté que ces cultivateurs éprouvaient à se livrer à la fois à leurs travaux champêtres et au soin de veiller à leurs petits enfants, elle imagina de rassembler ces enfants, dès le bas âge, dans des salles spacieuses, où, pendant que les parents vaquaient à leurs ouvrages, des conductrices intelligentes les gardaient, les amusaient, et commençaient à leur montrer les lettres et à les exercer à de petits travaux. C'est de là qu'est venue, en Angleterre et en France, l'institution de ces *salles d'asile* où l'on reçoit et où l'on garde les enfants des ouvriers, si souvent abandonnés, dans les villes,

au vice et aux accidents. L'honneur d'une idée qui a déjà tant fructifié, et qui bientôt sera adoptée partout, est entièrement dû à Louise Scheppler, à cette pauvre paysanne de Belle-Fosse. Elle y a consacré le peu qu'elle possédait, et, de plus, sa jeunesse et sa santé. Encore aujourd'hui, quoique avancée en âge, elle réunit autour d'elle, sans rétribution, une centaine d'enfants de trois à sept ans, et leur donne une instruction appropriée à leur âge. »

Sur le rapport de M. Cuvier, l'Académie française décerna à Louise Scheppler le grand prix de vertu fondé par Monthyon. Dans sa modestie sublime, cette noble fille ne voulut pas accepter l'honneur d'avoir eu la première la pensée de fonder des salles d'asile, et employa les 5,000 francs du prix Monthyon au profit de ces mêmes écoles et à d'autres œuvres de charité. Dans une note écrite de sa main, elle attribue cet honneur à Oberlin lui-même, son maître vénéré.

Louise Scheppler ouvrit la première salle d'asile au Ban-de-la-Roche, le 16 juin 1779, sous la direction d'Oberlin. De là, l'institution encore informe paraît avoir passé en Angleterre, où elle fut perfectionnée et d'où elle revint en France. Les plus anciennes écoles des petits enfants (*infant's schools*) de la Grande-Bretagne datent des dernières années du XVIIIe siècle.

Sur le continent, Mme *de Pastoret*, à Paris, et la princesse *Pauline de Lippe-Detmold* furent des premières à imiter ces exemples. La première, en 1801, témoin, dans le cours de ses visites charitables, des accidents qui arrivaient fréquemment aux enfants en l'absence de leurs parents, en réunit quelques-uns dans un même local, les faisant garder par une sœur hospitalière, aidée d'une femme de service. — La seconde forma, dès 1802, une salle d'asile à *Detmold*.

Les premières écoles enfantines reçurent le nom de *salles*

d'asile de l'enfance; ce beau nom a été choisi par Mmes *de Pastoret*, *Nau de Champlouis*, *Gautier*, *Delessert* et *Jules Mallet*, quand, à la sollicitation pressante de M. *de Champlouis*, qu'une lettre venue d'Angleterre avait gagné à cette belle cause, ces dames s'occupèrent, en 1825, de former à Paris, rue du Bac, le premier établissement de ce genre, organisé avec méthode. En donnant à cet établissement l nom de *salle d'asile de l'enfance*, on voulait enlever à l'institution toute apparence d'école et éviter ce qui pouvait lui ôter son caractère d'établissement purement charitable. Deux années plus tard, M. *Cochin* organisait avec ses propres deniers et entretenait avec les fonds de bienfaisance dont il disposait comme maire, la maison modèle qui porte aujourd'hui son nom et qui a rendu de si grands services à la nouvelle institution.

Paris, Lyon, Strasbourg et quelques autres grandes villes, avant 1855, avaient créé ces petites écoles, les considérant comme des fondations *d'utilité publique*; mais, jusqu'à cette époque, elles étaient considérées comme établissements de bienfaisance, et leur existence était précaire. Le décret de 1855 a fait enfin entrer les salles d'asile dans l'organisation générale de l'enseignement primaire; leur propagation et leur perpétuité sont désormais assurées.

Le tableau suivant, qui indique le nombre des salles d'asile existant en France et celui des enfants qui y sont reçus, depuis 1837 jusqu'à ce jour, permet de juger des progrès sérieux faits par cette utile institution.

Année 1837 —	271	salles d'asile, fréquentées par		29.214	enfants.
1840 —	555	—	—	50.986	—
1861 —	3.162	—	—	340.116	—
1863 —	3.308	—	—	383.856	—
1865 —	3.572	—	—	418.768	—

Année 1866 — 3.669	salles d'asile,	fréquentées par	432.141	enfants
1877 — 4.147	—	—	532.077	—

Ces progrès seraient encore beaucoup plus rapides si les salles d'asile avaient une situation moins précaire et si l'État venait en aide, dans une mesure aussi large que pour les écoles primaires, à leur entretien. Aujourd'hui, en effet, la dépense relative à ces établissements étant entièrement facultative, et l'État, comme les départements, ne devant aucun concours aux communes qui consentent à leur installation, il en résulte que l'existence des salles d'asile dépend absolument du bon vouloir et de la générosité des municipalités. Or, on sait combien est restreint le nombre des communes jouissant d'une situation financière assez satisfaisante pour prendre complétement à leur charge les frais d'installation et d'entretien d'établissements scolaires.

DIRECTION ET SURVEILLANCE DE LA PART DE L'AUTORITÉ SUPÉRIEURE.

C'est aux femmes qu'appartient plus particulièrement l'inspection des salles d'asile. Mères pour la plupart, elles savent d'instinct deviner les besoins des petits êtres sur le sort desquels elles doivent veiller; choisies dans un milieu où l'éducation seconde la sûreté de leur tact, elles doivent exercer leurs fonctions avec fermeté, et remplir scrupuleusement leur devoir, tout en rendant leur surveillance aimable à leurs subordonnées. Toujours au courant des progrès de l'enseignement, elles doivent aussi exiger la mise en œuvre des procédés qui ont reçu la consécration de l'expérience, et qui leur ont été signalés par la sollicitude de l'administration. Celle-ci s'est réservé le côté pratique de la question des salles d'asile : leur création, leur existence, l'envoi des livres, des cartes, des

collections botaniques ou minéralogiques, des publications diverses relatives à l'enseignement. Aux inspectrices a été attribuée, avec le devoir de faire adopter les méthodes jugées les meilleures, l'obligation de se faire parfois directrices elles-mêmes pour les démontrer et les propager, d'entretenir l'émulation entre les professeurs, de les signaler à l'attention du recteur, soit qu'ils méritent de l'avancement, soit qu'ils soient reconnus coupables de négliger sciemment les instructions qui leur ont été données.

A côté de cette inspection salariée est une inspection gratuite, rendue plus active et plus éclairée par l'influence et la direction d'une inspection supérieure. Ces inspecteurs volontaires sont des personnes habitant la localité, dévouées à l'enfance et jouissant d'une autorité persuasive auprès des familles qui assure la fréquention de l'asile (1).

PERFECTIONNEMENT DES MÉTHODES.

Frœbel et *Pestalozzi* avaient beaucoup fait pour l'enseignement dans les salles d'asile ; mais c'était aux femmes qu'était réservé l'honneur d'être les véritables éducatrices de l'enfance. Grâce à elles, les procédés scientifiques de Frœbel et de Pestalozzi furent améliorés; on y substitua un système plus large, mieux approprié à l'intelligence des enfants et plus susceptible d'éveiller et de stimuler leurs facultés, quoique les principes fussent semblables

---

(1) Nous voulons parler du comité local de patronage des salles d'asile. Le décret du 21 mars 1855 dit (art. 14) : « Il peut être établi dans chaque commune où il existe des salles d'asile un comité loca de patronage nommé par le préfet. Ce comité local, dont le curé fait partie de droit, et qui est présidé par le maire, est composé de dames qui se partagent la protection des salles d'asile du ressort. » Le décret récent qui supprime les inspectrices de salles d'asile académiques rend plus important le rôle des comités locaux.

on retrancha de quelques exercices ce qu'ils avaient de purement récréatif pour faire concourir les jeux eux-mêmes à l'amélioration et à la culture de leurs dispositions naturelles et des qualités de leur cœur. Instruire en variant l'enseignement, en maintenant l'attention et en grandissant l'intérêt de la leçon était chose difficile : Mme Pape-Carpantier y parvint sans peine, grâce à son imagination heureuse, appuyée sur un bon sens admirable et dirigée par une volonté supérieure. Le don de l'invention ne lu fit jamais défaut, et elle sut se faire estimer de tous en se conciliant l'affection générale. Elle fit comprendre aux institutrices qu'elle forma, la nécessité à ne parler à l'enfance que de ce qu'elle peut saisir aisément, c'est-à-dire la nécessité de parler à ses yeux et à ses oreilles, avant de s'adresser à son intelligence et à ses réflexions : c'était le grand art de chasser l'ennui et de rendre le travail attrayant.

Vivant au milieu des enfants depuis de longues années laborieusement employées, ayant été elle-même sous la direction habile et maternelle de Mme Pape-Carpantier, Mme Pickaert, chargée de la direction de l'asile annexé au Cours pratique, s'est montrée digne de sa devancière, et a su former à son exemple des directrices qui — il faut l'espérer du moins — sauront répandre les méthodes pédagogiques qui doivent régénérer la France en relevant l'école. C'est à elle qu'elles devront de savoir inventer et varier sans cesse leurs histoires enfantines, d'où la leçon de morale se déduit si naturellement, et où le côté comique vient à propos réveiller l'attention du petit auditoire. Leurs récits apprendront, sous une forme aimable, à ces intelligences avides de savoir, l'Histoire Sainte et l'Histoire de France. Les images

coloriées pour frapper davantage, lithographiées avec soin pour former le goût, leur seront d'un merveilleux secours, et dans les nombreux Pourquoi, qu'elles se garderont bien de réprimer, elles sauront trouver, avec la réponse demandée, une réflexion juste à faire naître, une bonne semence à faire germer ou une pensée saine à faire éclore. La chaleur est-elle un peu forte? les enfants paraissent-ils peu disposés à écouter, la maîtresse, devenant élève à son tour, interrogera, et chaque enfant sera fier de savoir ce qu'elle paraîtra ignorer et désireux de le lui apprendre. Les entretiens pourront embrasser un vaste programme que les conversations sauront développer ou restreindre, en exerçant l'enfant à raisonner, à réfléchir, à juger même, à se faire une idée exacte des choses, à communiquer ses impressions en lui apprenant à les traduire, en inculquant toujours des notions vraies, en lui inspirant l'horreur du mensonge, et en éloignant de son esprit toute idée de dissimulation.

Pour réveiller l'attention de cet auditoire peu habitué au silence et grand amateur de bruit et de mouvement, les marches en mesure, les jeux gymnastiques, les exercices proprement dits alterneront avec les leçons; des chants simples, courts, naïfs, faciles à retenir, appropriés à ces jeunes organes, marqueront le rhythme, et deviendront eux-mêmes une leçon nouvelle qui souvent amusera en instruisant. De dix minutes en dix minutes, de quart d'heure en quart d'heure tout au plus, les leçons de choses seront interrompues; un chant leur succédant sera le signal d'un changement toujours favorablement accueilli, par cela seul qu'il est autre chose. Par ce système ingénieux, l'éclat de rire n'est jamais comprimé : on se contente de le modérer; l'enfant grandit sans contrainte, ne recevant à l'asile que

de salutaires enseignements, et ne rapportant que de bonnes impressions de ce contact journalier, où la sollicitude de l'Administration a voulu qu'il fût toujours surveillé et jamais livré à lui-même aux heures de travail, comme aux heures de récréation; les jeux n'ont-ils pas fourni l'occasion de donner des notions élémentaires et pratiques d'*hygiène*, de *botanique*, de *physique* même, mises, bien entendu, à la portée des enfants?

L'expérience a victorieusement démontré que les enfants, même à l'âge encore tendre, étaient capables de comprendre une foule de choses qu'on avait cru à tort devoir leur laisser ignorer; les procédés de vulgarisation scientifique ont donné les meilleurs résultats, et la *géographie*, telle qu'on l'enseigne dans les asiles, procure une récréation toujours instructive. Au moyen de l'énorme globe terrestre suspendu au plafond, les enfants entreprendront des voyages peu dispendieux, à l'aide desquels ils se rendront compte de la forme du sphéroïde terrestre, de la position respective des lieux, des grands et des petits cercles qui les traversent et des moyens de parcours mis à leur disposition. Pour les intéresser plus vivement encore et exciter leur émulation, sans négliger les albums coloriés et les excellentes collections qui ont été récemment faites spécialement pour les salles d'asile, les directrices pourront en faire elles-mêmes, pour varier à l'infini leurs leçons de choses, si fort en honneur aux États-Unis et en Allemagne; elles auront pour cela des auxiliaires précieux dans leurs jeunes élèves, et trouveront facilement moyen de graver profondément dans leur esprit des connaissances utiles, s'adressant, d'après la méthode préconisée par Mme Pape-Carpantier, non-seulement à la mémoire de l'oreille, mais encore à la mémoire des yeux, celle qui

aide le mieux à retenir. Les jouets eux-mêmes serviront de démonstration dont l'efficacité ne saurait être contestée, et dont l'opportunité ne sera jamais mise en doute par les enfants. Je pourrais, à cet égard, citer certaine leçon faite par Mme Pickaert à l'école pratique où l'âne, le cheval, le dromadaire et l'éléphant firent, pendant 20 minutes, les délices d'une centaine d'enfants, don l'attention ne se départit pas un seul instant, l'intérêt étant puissamment excité.

N'oublions pas de mentionner la musique, à laquelle on est rarement indifférent. L'enfant aime à chanter et entendre chanter. Apprenez-lui des airs naïfs, simples, empruntés aux vieux maîtres; ils formeront son goût à un âge où les premières impressions persistent. Les *note* n'auront pour les aînés que bien peu de difficulté, d'autant qu'on aura le soin de leur donner des explications qu'ils puissent saisir facilement; la *portée* deviendra une échelle dont le premier échelon est en bas, et sur laquelle se placeront tour à tour ces notes qui doivent leur donner la clef des airs qu'ils apprendront à aimer. Pour beaucoup d'entre eux, s'ils y sont aidés par un harmonium, l'oreille les aidera puissamment à distinguer les sons et à les retrouver. Tous les moyens seront bons dès qu'ils ne seront pas seulement une gymnastique intellectuelle, et qu'ils porteront en eux une semence qui devra fructifier.

Il ne faut pas faire de l'enfant une plante hâtive, un perroquet bien dressé qni parle et babille sans comprendre; mais un être qui pense, tout en sachant rester enfant. Respecter leur sainte ignorance du mal tout en les élevant à faire le bien et à suivre le droit chemin, c'est la grande science où s'apprécieront et où se reconnaîtront le talent, l'expérience et le tact des directrices. Mères et

femmes, elles sentiront doublement que la curiosité doit leur servir de levier, et que l'affection doit être leur principal point d'appui. Aimez l'enfance, sachez vous en faire aimer : tout vous deviendra facile, et vous saurez aplanir les chemins arides de la science à ces petits qui deviendront, grâce à vous, mesdames, des écoliers dociles et des disciples assidus. Prêchez par la parole; mais, surtout, prêchez d'exemple : votre vie s'écoulera sans bruit, mais sera féconde dans ses résultats et ne laissera après elle que de doux souvenirs. « Elle a passé en faisant le bien »; n'est-ce pas la plus élogieuse épitaphe d'une femme? Votre œuvre vous survivra, d'autres la continueront; vous aurez accompli votre mission toute de dévouement, et la reconnaissance gravera dans les cœurs le nom de celles qui auront fidèlement rempli leur tâche. Puisse-t-on sentir dans vos actes, comme dans ceux de Mme Pape-Carpantier, cette autorité de raison, cette conviction profonde et ce dévouement sans bornes à la cause de la vérité et du progrès, sans lesquels il n'y a pas d'empreinte durable!

L. R.-Lamotte.

BIBLIOGRAPHIE PÉDAGOGIQUE

(*Suite*) (1).

II. Ouvrages anonymes.

Bulletin de l'Association pour la recherche, l'application et la propagation des meilleures méthodes d'éducation. 3e année (1876). In-8°, 150 p. Paris, imp. Chaix.

Catalogue des objets exposés par la direction de l'enseignement primaire de la Ville de Paris. In-8°, 32 p. Paris, imp. Chaix. (Exposition universelle de 1878.)

Catalogue des séries de livres et diverses collections de documents concernant l'enseignement élémentaire des marins des équipages de la flotte qui figurent à l'Exposition universelle de 1878. In-8°, 11 p. Paris, Berger-Levrault.

Catalogue du Ministère de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts. t. Ier, Catalogue de la bibliothèque du corps enseignant. In-8°, 408 p. Paris, imp. Pougin, 3 francs. (Exposition universelle de 1878).

Catalogue du Ministère de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts, t. III, 2e fascicule, Enseignement primaire. In-8°, 184 p. Paris, imp. Pougin, 2 fr. 50 c. (Exposition universelle de 1878.)

Circulaires et Instructions officielles relatives à l'instruction publique en France, t. VII (25 janvier 1870-28 février 1878). In-8°, 770 p.; Paris, Delalain, 15 francs.

Compte rendu de la situation de l'instruction élémentaire dans les équipages de la flotte de 1877. (Rapport du ministre de la marine et des colonies au président de la République.) In-8°, 30 p. Paris, Berger-Levrault.

Compte rendu des travaux du Cercle parisien de la Ligue de l'enseignement pour l'année 1877. In-8°, 274 p.; Paris, imp. Masquin.

Conférences pédagogiques faites aux instituteurs primaires venus à Paris pour l'Exposition universelle de 1878 (conférences

---

(1) Voir le numéro de mai 1879.

faites par MM. Levasseur, Berger, Brouard, Jost, Maurice Girard, Michel Bréal, Riant, Dupaigne, Liès-Bodard et Buisson. In-12, 368 p. Paris, Delagrave et Hachette, 3 francs. (Une deuxième édition comprenant, en outre, la conférence de M. de Bagnaux, a paru en 1879. Prix : 3 fr. 50 c.)

De la Discipline dans l'éducation (discours prononcé par le R. P. supérieur de l'institution Sainte-Marie le 26 juillet 1877). In-8°, 20 p. ; Toulon, impr. Costel.

Ecole alsacienne. Notice et programme. In-8°, 30 p. Paris, imp. Noblet.

Ecoles et mairies. Recueil des principaux types de bâtiments scolaires, mairies, mairies avec écoles annexes, écoles isolées, groupes scolaires, mobilier scolaire, etc., d'après les travaux de MM. Labrouste, Cordier, Deconchy, Durand, Brouty, Vacquer, Aurenque et autres architectes. In-f°, 124 p. et 88 pl. Paris, A. Lévy, 60 francs.

Extraits du *Bulletin de l'Instruction primaire du département de la Seine. Lois, arrêtés, instructions (1866-1877).* In-8°, 910 p. Paris, imp. Mourgues.

Le Japon à l'Exposition universelle de 1878, publié sous la direction de la commission impériale japonaise. 2 vol. Le 2e volume (art, éducation et enseignement, industrie, etc.), in-8°, 192 p. Paris, imp. Lahure.

L'Emulation scolaire, par un instituteur. In-18, 32 p.; Saint-Pierre-lès-Calais, imp. Gontier.

L'Enseignement maternel, suivi de pensées et maximes. In-32, 4 p.; Melun, imp. Michelin, 0 fr. 05 c.

Ligue de l'enseignement. Cercle d'Alger. Ecole de jeunes filles. In-8°, 8 p. Alger, imp. Aillaud. (Exposition universelle de Paris.)

Manuel de l'institutrice chrétienne, sujets de méditation pour l'aider à remplir son importante mission. In-32, 254 p. Paris, lib. Vic, 0 fr. 75 c.

Notice pédagogique sur les publications de la librairie classique Armand Colin, à Paris. In-8°, 16 p. Paris, imp. Quantin. (Exposition universelle de 1878.)

Notice sur l'organisation et le fonctionnement de la Société d'enseignement professionnel du Rhône. In-8°, 16 p. Lyon, imp. Riotor.

Œuvre du vénérable J.-B. de La Salle pour le recrutement de Frères des écoles chrétiennes. Principaux documents relatifs à l'origine, à l'organisation et au développement de l'œuvre. In-8°, 203 p. Paris, à la Procure générale des Frères, 0 fr. 90 c.

Progrès de l'instruction publique en Russie, par un Russe. In-8°, Fischbacher, 1 fr. 25 c.

Statistique de l'enseignement primaire (1876-1877), publiée par le Ministère de l'instruction publique, t. Ier. In-4°, LXXXII, 264 p. et planches. Imprimerie nationale.

III. Publications périodiques.

L'AMI DES ENFANTS, ou l'Éducation à l'école et dans la famille, par un comité de maîtres de pension et d'instituteurs, sous la direction de M. l'abbé Roussel. N° 1, 2 mars 1878. In-8°, 8 pages. Paris-Auteuil, imp. Roussel. (Journal hebdomadaire, abonnement 6 francs par an).

L'ECOLE NOUVELLE, Revue de l'éducation intégrale. Directeur ; M. G. Francolin. N° 1, janvier 1878. In-8°, 16 pages. Paris, chez le directeur, 24, rue de Chabrol. (Journal mensuel, abonnement, 6 francs par an.)

LE GUIDE DE L'ENSEIGNEMENT, Répertoire des chefs d'institution et des professeurs des deux sexes. Directeur : M. Bogros, licencié en droit. N° 1, 15 février 1878. In-4°, 8 pages. Paris, Fourneau, libraire. (Journal bi-mensuel, abonnement, 5 francs par an.)

REVUE PÉDAGOGIQUE, publiée sous les auspices et avec la collaboration de membres de l'Institut, professeurs et inspecteurs de l'enseignement public, directeurs d'écoles normales, etc. Directeurs : MM. H. Cocheris, inspecteur général de l'instruction publique et Ch. Hanriot, docteur ès lettres, inspecteur honoraire d'académie. N° 1, janvier 1878. In-18, 120 pages. Paris, Delagrave. (Journal mensuel d'au moins 120 pages. Abonnement, 9 francs par an.)

(A suivre.)

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Angleterre. — Nous extrayons du rapport récemment publié par le département d'Éducation sur l'exercice 1878, les chiffres suivants relatifs au nombre des instituteurs et institutrices et à leurs traitements, en Angleterre et en Écosse :

	Angleterre.	Écosse.
	—	—
Instituteurs brevetés	12 494	3 039
Institutrices brevetées.	15 741	1 941
	28 235	4 980
Instituteurs adjoints	2 088	92
Institutrices adjointes.	3 681	208
	5 769	300
Élèves instituteurs *(pupil teachers)*.	10 832	1 799
Elèves institutrices.	20 408	2 908
	31 240	4 707

Le traitement moyen des instituteurs a été de £ 118, 14 s. 3 d. (2 967 fr. 80 c.) en Angleterre, et de £ 137, 1 s. 10 d. (3 427 fr. 25 c.) en Écosse; celui des institutrices, de £ 71, 2 s. 2 d. (1 777 fr. 70 c.) en Angleterre, et de £ 72, 10 s. 2 d. (1 812 fr. 70 c.). Cette moyenne est calculée sur les traitements touchés par 11 595 instituteurs et 14 651 institutrices en Angleterre, et 2 947 instituteurs et 1 886 institutrices en Écosse.

Voici, en classant ces traitements d'après l'échelle ci-dessous, le nombre d'instituteurs et d'institutrices qui se trouvent dans chaque catégorie :

	ANGLETERRE.		ÉCOSSE.	
	Instituteurs	Institutrices	Instituteurs	Institutrices
Moins de 50 £ .	129	2 260	70	165
De 50 à 75 £ .	1 125	7 176	273	1 013
De 75 à 100 £ .	3 215	3 481	803	494
De 100 à 150 £ .	4 904	1 451	875	178
De 150 à 200 £ .	1 442	241	521	31
De 200 à 250 £ .	498	40	257	5
De 250 à 300 £ .	183	—	110	-
Plus de 300 £ .	99	—	108	—

Le plus haut traitement (entre 650 et 700 £) a été touché par un instituteur de Glasgow.

On sait qu'en Grande-Bretagne le traitement des instituteurs est fixé en vertu d'un accord librement établi entre l'instituteur et l'autorité locale.

Autriche. — Une circulaire du ministère de l'instruction publique, en date du 29 avril dernier, traite la question des prix à décerner aux élèves ; on y lit ce qui suit :

« A diverses reprises, on a demandé au ministère s'il ne jugeait pas à propos d'autoriser de nouveau les distributions annuelles de prix dans les écoles. Cette question sera examinée lors de la révision du règlement scolaire général. Toutefois, il est bon de remarquer que les dispositions actuellement en vigueur n'empêchent nullement de distribuer aux élèves dont la conduite est satisfaisante, et dans des occasions appropriées, telles que la proclamation des certificats d'études, les fêtes nationales, et autres

solennités scolaires, des livres convenablement choisis. Si cette distribution s'étend au plus grand nombre d'élèves possible, sans donner lieu à un classement gradué, et en n'excluant que les élèves dont la conduite a été mauvaise, elle ne peut soulever au point de vue pédagogique les objections qui ont fait supprimer les distributions de prix. Tout au contraire, ce sera un moyen de fortifier le sentiment patriotique, de répandre des connaissances utiles, et d'encourager la culture esthétique et intellectuelle. »

Empire allemand. — Il résulte du dernier recensement qu'en Prusse les protestants forment 64 1/2 0/0 de la population, les catholiques 33 1/2 0/0, et les israélites 1 1/3 0/0. Mais si l'on examine la population scolaire, la proportion n'est plus la même ; voici comment se répartissaient entre les différents cultes, dans le semestre d'hiver 1877-1878, les élèves des divers établissements d'instruction moyenne : progymnases, protestants 50.1 0/0, catholiques 40.4 0/0, israélites 9.4 0/0; — gymnases, protestants 70.5 0/0, catholiques 18.7 0/0, israélites 10.8 0/0; — écoles secondaires *(hohere Bürgerschulen)*, protestants 78.6 0/0, catholiques 15.5 0/0, israélites 5.8 0/0; — *Realschulen* de 1re classe, protestants 82.2 0/0, catholiques 11 0/0, israélites 8.7 0/0; — *Realschulen* de 2e classe, protestants 77.1 0/0, catholiques 6.6 0/0, israélites 16.1 0/0.

— Le Congrès des instituteurs de la Basse-Alsace, réuni à Strasbourg le 23 avril, a donné son adhésion au projet d'une association générale des instituteurs d'Alsace-Lorraine. Le projet a dû être également soumis au Congrès des instituteurs de la Lorraine, qui a siégé à Metz le 3 juin, et il sera ensuite discuté par le Congrès des instituteurs de de la Haute-Alsace. qui se réunira à Mulhouse le 1er juillet.

Espagne. — Le ministère de l'instruction publique a fondé récemment à Madrid une école Frœbel. Cette création a été accueillie avec la plus grande faveur: la preuve, c'est que vingt-quatre heures après l'ouverture du registre d'inscription, il s'était présenté plus d'élèves que n'en peut contenir l'école, qui dispose pourtant de 222 places.

— L'association qui existe à Madrid sous le nom d'*Academia de Maestros* se propose de convoquer dans cette ville un Congrès pédagogique: ce sera le premier qui aura eu lieu en Espagne. Une commission nommée par l'association s'est rendue auprès du ministre de l'instruction publique, M. le comte de Toreno, qui lui a fait l'accueil le plus bienveillant et a donné sa haute approbation au projet.

— L'institution des caisses d'épargne scolaires commence à s'introduire aussi en Espagne; il en existe dans deux villes déjà, à Madrid et à Avila. Les cinq caisses d'épargne d'Avila, établies dans cinq écoles, comptent 774 dépôts montant ensemble au chiffre de 1,690 francs. Celle de Madrid a eu un mouvement de 41,600 francs, déposés par 500 familles.

Italie. — La dernière statistique publiée sur le degré d'instruction des conscrits donne les résultats suivants: Des 69 provinces d'Italie, c'est celle de Turin qui présente la plus faible proportion d'illettrés, 17.53 sur cent conscrits; viennent ensuite Novare, 17.95; Sondrio, 20.11; Alexandrie, 22.02; Vérone, 24.52; Como, 25.97; Porto Maurizio, 27.59; Pavie, 29.67; Cunéo, 30.07; Bergame, 31.33. Milan occupe le 22e rang avec 43.32. Naples a 55.12; Rome, 56.50; Venise, 57.86; Palerme, 64.32; Florence, 49.64; Gênes,

35.93; Bologne, 42.31; Padoue, 45.94. Les provinces qui ont le plus d'illettrés sont Girgenti, 78.25; Trapani, 77.77; Caltanisetta, 76.45; Syracuse, 76.34.

Dans le district *(circondario)* de Varallo, province de Novare qui est de tous les districts d'Italie celui où il s'est trouvé le moins de conscrits illettrés, la proportion n'a été que de 2.99 0/0. Dans le district de Sala Consilina, province de Salerne, où il s'en est trouvé le plus, la proportion a été de 90.14 0/0

— Deux écoles normales d'Italie possèdent des musées scolaires qui sont destinés à faciliter les études pédagogiques de leurs élèves, et qui rendent de grands services à l'enseignement. Ce sont les écoles normales de Campobasso (province de Molise) et de Caserte (Terre de Labour), toutes les deux dans l'ancien royaume de Naples.

Une exposition scolaire provinciale doit avoir lieu à Caserte en octobre prochain; toutes les écoles de la Terre de Labour s'y préparent, et les administrations locales déploient à cet effet la plus louable activité. Les élèves exposeront un ensemble de travaux exécutés en classe; les maîtres devront rédiger chacun une notice autobiographique, mentionnant la nature de leurs études et de leurs titres, et indiquant les améliorations qu'ils croient possible d'apporter dans les méthodes d'enseignement. La province de la Terre de Labour, qui compte 693.816 habitants, possède aujourd'hui 1.023 écoles obligatoires; il y a deux ans, elle n'en avait encore que 736. Les dépenses pour l'instruction publique dans cette province s'élèvent à 505.558 francs.

Monténégro. — Nous avons annoncé, dans notre Courrier de l'extérieur du mois d'avril, que le Monténégro avait rendu l'instruction primaire obligatoire. Voici les princi-

pales dispositions de la loi récemment mise en vigueur dans ce pays :

« L'enseignement primaire dans la principauté de Monténégro est libre; aucun citoyen ne peut être privé de ses droits aux bienfaits de l'instruction. — L'instruction primaire est obligatoire. Elle est placée sous la surveillance du gouvernement et de ses organes — Tous les cultes reconnus jouissent dans l'école des mêmes droits. — Chaque communauté religieuse est tenue de pourvoir à l'enseignement religieux des enfants qui appartiennent à son culte. — L'instruction primaire est gratuite. — L'obligation de fréquenter l'école primaire dure de l'âge de sept ans jusqu'à celui de douze. — Celui qui aura cherché par fraude à éviter l'inscription de son enfant sur le registre scolaire, sera puni d'une amende de 55 à 110 francs, ou, s'il ne peut pas la payer, d'un emprisonnement de huit à trente jours. — Les parents qui contreviendront à l'obligation scolaire seront punis d'une amende de 180 francs. — Il est permis de donner à un enfant une éducation particulière; dans ce cas l'enfant doit, à la fin de chaque année, subir un examen public sur les branches qui constituent à l'école primaire l'enseignement de l'année correspondante. — Les enfants peuvent aussi être envoyés à des écoles privées. Celles-ci doivent, dans toute leur organisation, se conformer aux dispositions de la loi, et être autorisées par le gouvernement. — Les parents sont tenus, pendant le temps de la fréquentation scolaire, de fournir à leurs enfants les livres et autres objets nécessaires à l'enseignement. S'ils ne le font pas, ils y seront contraints par les voies légales. — Les dispositions de la présente loi s'appliquent également aux écoles de filles. — Là où il n'existe pas d'écoles de filles, les parents auront la faculté d'envoyer leurs filles à l'école

des garçons, pourvu que les filles soient âgées de moins de dix ans; au-dessus de cet âge, il n'est plus permis de les envoyer à une école de garçons. »

Pérou. — Un instituteur devenu ministre de l'instruction publique. Sous ce titre nous lisons dans le journal hollandais le *Wekker* l'entrefilet suivant :

« Dans le village de Bremm sur la Moselle vivait un pauvre instituteur qui ne pouvait obtenir d'avancement dans son pays natal, et qui, pour ce motif, résolut d'aller tenter la fortune ailleurs. Il se rendit dans l'Amérique du Sud. Là, il apprit en peu de temps l'espagnol, et bientôt il fut en état de donner à Lima des conférences en cette langue. Les députés de cette ville suivirent ses conférences avec beaucoup d'intérêt : il y développa cette vérité, qui fut bien accueillie, que l'instruction seule pouvait amener une amélioration réelle dans la condition d'un peuple.

« Le pauvre maître d'école de village est aujourd'hui ministre de l'instruction publique. »

Suisse. — Dans plusieurs cantons, la question de savoir si l'enseignement religieux doit être maintenu au nombre des branches obligatoires de l'enseignement primaire, est à l'ordre du jour.

Cette question a été résolue négativement dans le canton de Zurich, il y a un certain temps déjà, et, en conséquence, plusieurs communes de ce canton ont retranché l'enseignement religieux du programme des écoles publiques.

Dans le canton de Soleure, il s'est présenté un cas à la suite duquel l'autorité fédérale, à laquelle il en avait été appelé, a dû intervenir. Une loi votée en 1876 par le Grand Conseil de ce canton y rend l'enseignement reli-

gieux obligatoire. Un citoyen de la commune de Nieder-Gerlafingen crut cependant devoir soustraire ses enfants à cet enseignement, attendu qu'il blessait ses convictions. Il fut pour ce fait condamné à l'amende par le juge de paix, et sommé de verser au fisc 92 francs. Une faillite empêcha ce citoyen de payer cette somme; il fut alors menacé de la prison. Il s'adressa au gouvernement soleurois, qui repoussa sa requête. Alors il se décida à porter l'affaire devant le Conseil fédéral (pouvoir exécutif de la Confédération). Celui-ci déclara le recours bien fondé. En effet, l'article 49 de la Constitution fédérale dit que « nul ne peut être contraint de faire partie d'une association religieuse, de suivre un enseignement religieux, d'accomplir un acte religieux, ni encourir des peines, de quelque nature qu'elles soient, pour cause d'opinion religieuse »; et de plus, que « la personne qui exerce l'autorité paternelle ou tutélaire a le droit de disposer, conformément aux principes ci-dessus, de l'éducation religieuse des enfants jusqu'à l'âge de seize ans révolus ». Il résulte de cet article que les actes mis à la charge du recourant ne peuvent pas être considérés comme des contraventions, et qu'il ne devait pas être puni. Les jugements prononcés contre lui ont donc été déclarés nuls et non avenus, et les autorités cantonales de Soleure ont été invitées à réformer leur législation sur les points qui ont motivé le recours.

Le Conseil d'instruction publique du canton d'Argovie a eu aussi à s'occuper de la même question, pour régulariser l'état de choses actuellement existant dans ce canton. En effet, dans certaines communes, les instituteurs ont abandonné de leur propre chef l'enseignement religieux, ou bien il a été suspendu par ordre des autorités scolaires;

les uns et les autres se sont appuyés sur l'article 27 de la Constitution fédérale, qui dit : « Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance », et sur l'article 63 de la Constitution cantonale, qui garantit la liberté de croyance et des cultes et interdit toute contrainte. — Le Conseil d'instruction publique estime que ces dispositions ne défendent nullement l'enseignement de la religion. En conséquence, tout en reconnaissant que cet enseignement ne peut être imposé dans les communes qui s'y refusent, que l'instituteur ne peut pas non plus être forcé de le donner, que les écoliers ne peuvent être contraints d'y assister contre le vœu de leurs parents ou de leurs tuteurs, le Conseil estime qu'il est dans l'intérêt des enfants de recevoir l'enseignement religieux; il constate en outre que les articles 65 et 106 de la loi cantonale sur l'instruction publique prescrivent l'enseignement de la religion comme branche obligatoire.

C'est pourquoi, en attendant la révision de la loi sur l'instruction publique, le Conseil a décidé :

1° Que l'enseignement de la religion serait donné dans les écoles primaires et secondaires du canton d'Argovie, si les autorités scolaires communales ne s'y opposent pas, sans cependant être obligatoire pour les enfants;

2° Que les instituteurs sont chargés de cet enseignement, à moins qu'ils ne s'y refusent; et que, dans ce cas, il faut en premier lieu le confier, si possible, à un autre instituteur, ou, à défaut, prier le pasteur ou curé de s'en charger;

3° Qu'on doit continuer à employer, pour cet enseignement, les manuels en usage jusqu'à présent.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE SOCIALE

La livraison de décembre de la *Revue pédagogique* contenait sur la nécessité de l'enseignement de l'Économie sociale un article de M. Ch. Bonne, plein de considérations intéressantes et pratiques.

Aujourd'hui plus que jamais, par ces temps de crise lourde et persistante, où les théories souvent les plus extravagantes cherchent à s'imposer comme des panacées infaillibles aux maux présents, il y a urgence de faire pénétrer dans les couches les plus profondes les vérités incontestables qui règlent la production et la consommation, le capital et le travail.

Mais, est-il possible, dès à présent, ainsi que le désire l'auteur, d'introduire cet enseignement jusque dans les écoles primaires fréquentées par des élèves de sept à douze ou treize ans et que leur âge et les exigences d'un programme déjà surchargé rendent peu aptes à en profiter?

Ne devrait-on pas se borner, au moins au début et à titre d'essai, à donner un cours d'économie sociale réduit aux principes les plus généraux, les plus élémentaires, aux élèves des écoles d'adultes, aux élèves des écoles industrielles ?

Ce serait là peut-être le moyen le plus sûr de faire arriver une lumière claire et vraie dans un milieu où prédominent trop souvent encore de grossières erreurs, des illusions décevantes; une lumière qui serait le phare qui guide au lieu d'être le feu follet qui égare, la torche qui incendie.

Cet essai est tenté depuis plusieurs années en Belgique dans un certain nombre d'écoles industrielles, notamment à Anvers, Charleroi, Louvain, Liége, Bruxelles, Huy et Gand, et une circulaire toute récente de M. le ministre de l'intérieur prescrit de le généraliser immédiatement.

Voici le programme qui a été arrêté.

Écoles Industrielles.

PROGRAMME D'UN COURS D'ÉCONOMIE INDUSTRIELLE.

De la production. — Utilité et valeur des choses. — Échange. — Prix des choses.

La production industrielle augmente *l'utilité* d'une chose et augmente l'abondance *d'une chose utile* en la mettant à la portée d'un plus grand nombre.

Les économistes ont distingué dans toute production trois éléments :

1° Les agents naturels.
2° Le capital.
3° Le travail.

Ce qu'on entend par Capital, Intérêt, Loyer, Fermage.

On a divisé pour l'étudier le capital en trois catégories:

1° Le capital fixe.
2° Le capital roulant ou circulant.
3° Le capital de consommation.

Par quoi est représenté le capital *roulant* et le capital *fixe?* Rôle de la monnaie. Dans les diverses industries, la proportion entre les capitaux fixes et les capitaux circulants est très-variable.

Du Travail.

Ce qu'on entend par travail.

Résumé de l'histoire du travail.

De la division du travail.

Définition de la division du travail.

Exemples. Pour apprécier la question de la division du travail il faut l'envisager :

1° Au point de vue de ses avantages pour la production ;

2° Au point de vue de ses avantages et de ses inconvénients par rapport à l'ouvrier :

Enumération des avantages de la division du travail au point de vue de la production.

Enumération et discussion des *griefs* articulés contre la division du travail relativement à l'ouvrier.

Avantages de la division du travail au point de vue des ouvriers.

Des Machines.

Ce qu'on entend par machine.

Comment on les divise.

Avantages des machines en ce qui concerne la production.

Des machines-outils. Examen des objections soulevées contre les machines-outils.

Examen des objections soulevées, *au point de vue des ouvriers*, contre les machines. Discussion.

Influence des machines sur la production, sur la consommation, sur les salaires, sur le bien-être général.

De la distribution ou répartition des produits de l'industrie.

Revenus du capital. — Revenus du travail.

Revenus du capital : Rente, loyer, bénéfice, dividende. intérêts.

Revenus du travail : Honoraires, traitement, appointements, pension, salaire, solde, gages.

Des salaires.

Salaires au temps; à la tâche.

Système des primes et sociétés coopératives de production.

Examen détaillé de ces systèmes.

Du taux des profits et des salaires.

Loi de l'offre et de la demande.

C'est elle qui règle le prix de tous les profits, aussi bien ceux du *Travail* que ceux du *Capital*.

Exemples.

La loi de l'offre et de la demande est une loi naturelle résultant de la libre concurrence. La loi civile ne peut intervenir pour en modifier les effets.

Quelles sont les indications que peut donner l'économie industrielle sur les moyens d'accomplir *la hausse des salaires*.

Le taux des salaires est réglé par le rapport de l'*offre* à la *demande*.

Ce n'est que par la variation de l'un de ces deux termes que l'on peut faire hausser les salaires soit *en augmentant* la somme de travail à faire ou l'*offre* d'ouvrage, soit *en diminuant* la *demande* d'ouvrage. Les progrès de l'industrie peuvent seuls réaliser le premier terme, c'est-à-dire l'offre d'ouvrage.

La diminution de la demande d'ouvrage peut être obtenue par beaucoup de manières.

Examen des principaux moyens employés ou proposés. Des grèves. — Des coalitions. — Association internationale des travailleurs. Trades-Unions. — Droits et devoirs de l'ouvrier.

De la Consommation.

Consommation. — Production. — Consommation non reproductive. — Dépenses de nécessité, plus ou moins nécessaires ; d'agrément, de luxe.

Économie. — Avarice. — Prodigalité. — Épargne. — Son caractère. — Son influence. — Moyens à recommander pour diminuer la valeur de la consommation non reproductive.

Consommation reproductive,

Caisses d'épargne, de retraite, de prévoyance.

Sociétés coopératives :

De Crédit.

De Consommation.

De Production.

Étude détaillée de ces diverses associations.

Sociétés de secours mutuels.

Des impôts. — De leur nécessité. — De leur répartition.

A ce programme, qui doit comporter un nombre de vingt leçons environ, suivant le plus ou moins de développement que le professeur donnera à son cours, l'honorable ministre de l'intérieur, M. Rolin-Jacquemyns, ajoute les considérations suivantes:

» Ce programme pourra paraître un peu étendu. — Mais il est à remarquer qu'il embrasse un ensemble de doctrines dont certaines parties pourront recevoir plus ou moins de développements, suivant les besoins des localités. Il conviendra de laisser pour cet objet une certaine latitude au professeur. Celui-ci, vivant au milieu des populations qu'il doit instruire, connaîtra l'état des esprits et saura apprécier la portée qu'il sera utile de donner à son enseignement.

» Il ne perdra pas de vue d'ailleurs qu'il s'adresse à des *ouvriers*, qu'il importe bien moins d'initier ses auditeurs aux problèmes les plus délicats et aux questions les plus controversées relatives à la production et à la distribution de la richesse, que de leur inculquer certaines vérités élémentaires, démontrées par le bon sens, par l'observation des faits journaliers, et de les mettre ainsi à l'abri des fausses doctrines et des sophismes vulgaires concernant le capital, les salaires, les grèves, les rapports entre patrons et ouvriers. Comprenant ainsi sa tâche, le professeur d'économie

politique contribuera efficacement à prévenir bien des pertes et des désordres qu'entraîne souvent l'ignorance trop commune des vrais principes de la science.

« Initié lui-même aux travaux de l'industrie, à l'organisation des ateliers, à la vie même, aux besoins et aux aspirations de l'ouvrier, il choisira ses exemples parmi les phénomènes les plus familiers à ses auditeurs ».

Ce programme, destiné principalement aux écoles industrielles, pourrait sans difficulté et presque sans modification, être introduit dans les écoles d'adultes ; mais, circonscrit même à ses limites présentes, il ne semble pas pouvoir convenir aux enfants qui suivent les écoles primaires.

Par conséquent, pour que le vœu émis par M. Ch. Bonne puisse se réaliser — et il est à désirer grandement qu'il puisse l'être — il importe que cet enseignement soit réduit à ses proportions les plus élémentaires, à ses lignes les plus simples et en même temps les plus aptes à être perçues nettement par des intelligences à peines ouvertes.

Je suis convaincu que le *Cours élémentaire et classique d'économie sociale et industrielle*, résumé en un abrégé destiné aux écoles primaires, dont parle l'article de la *Revue pédagogique*, répond pleinement à cette nécessité.

Aussi, pour dissiper sinon les craintes, au moins les hésitations qui pourraient subsister à cet égard, me permettrai-je d'engager l'auteur à faire, dans la *Revue*, pour les écoles primaires, ce que j'ai fait pour les écoles industrielles, c'est-à-dire exposer les parties essentielles du programme proposé et le soumettre ainsi à l'examen du monde pédagogique.

ÉMILE TANDEL,
Commissaire de l'arrondissement,
d'Arlon-Virton.

L'ANALYSE LOGIQUE

RÉDUITE A SES PRINCIPES ESSENTIELS ET PRATIQUÉE EN VUE DE LA SYNTHÈSE.

(*Suite*) (1).

I

NOTIONS FONDAMENTALES.

Le langage et la pensée (2). — Le langage n'est pas seulement un moyen de transmettre notre pensée, c'en est la peinture même. Il suit de là que tout ce qui entre dans une pensée doit se retrouver dans l'expression de cette même pensée.

Phrase. — L'expression complète d'une pensée, soit qu'elle contienne un seul jugement, soit qu'elle résulte de l'ensemble de plusieurs jugements, constitue ce qu'on appelle grammaticalement une *phrase.*

Proposition. — Mais chaque pensée distincte, chaque jugement énoncé forme logiquement une *proposition.*

Exemples :

La mer est un lac immense.

Voilà une phrase faite d'une proposition.

Laissez dire les sots, le savoir a son prix.

Celle-là en contient deux.

L'homme faible craint la mort, — le malheureux l'appelle, — le brave la provoque, — et le sage l'attend.

Il y en a quatre dans cette dernière.

En résumé, *il y a dans une phrase autant de propositions qu'on y peut compter de verbes à un mode personnel.*

---

(1) Voir le numéro de mars 1879.

(2) *Penser* vient du latin *pensare*, qui signifie primitivement *peser* et ensuite *connaître*. Donc *penser* c'est juger ou estimer un objet au poids des idées générales, qui en donnent, en effet, la mesure.

« *Penser*, c'était, à l'origine, mettre en balance nos motifs d'agir. »

(MICHEL BRÉAL, *Grammaire comparée.*)

Constitution de la proposition et de la phrase. — Toute expression entière d'une pensée se compose de trois parties *nécessaires* (1), toujours les mêmes : un SUJET, un VERBE, un ATTRIBUT, qui sont les TERMES CONSTITUTIFS de la proposition, comme de la pensée même.

Un de ces trois termes exprime l'idée dont on veut affirmer ou nier quelque chose, en un mot l'objet du jugement : c'est le SUJET.

Un autre terme représente ce qu'on veut nier ou affirmer du sujet : c'est l'ATTRIBUT.

Un troisième, intermédiaire aux deux autres, sert à affirmer ou à nier, mieux encore à articuler le jugement qu'on porte sur la convenance de l'attribut au sujet : c'est le VERBE.

Exemples :

SUJET	VERBE	ATTRIBUT
La terre	*est*	*ronde*
Tout un monde	*fut*	*inconnu des anciens*
Quel peuple	*ne serait fier* (2)	*de nous avoir vaincus?*

L'analyse logique. — Objet de l'analyse logique. — Tout cela est simple et facile à comprendre. Mais qu'on prenne au hasard une phrase un peu complexe de Bossuet, de Buffon, ou de tout autre écrivain, on éprouvera sensiblement le besoin d'un instrument, d'une méthode propre à en faire discerner les divers éléments, leurs fonctions respectives, leur valeur relative, en un mot, à éclairer d'une pleine lumière le sens total de la période. C'est de ce besoin qu'est née l'*analyse logique* (3). L'analyse logique est, en effet, une

---

(1) Ce qui est *nécessaire* ne peut pas ne pas être. Il est impossible, en effet, de concevoir une pensée à laquelle manquerait une de ces trois parties : cela ressort nettement de la définition des trois termes.

(2) Dans la pratique, nous traiterons la négative *ne* comme un complément essentiel de l'attribut, et nous n'en serons pas moins logiques, car toute négative suppose une affirmation qu'elle détruit. Or, quelle affirmation s'agit-il ici de détruire? Celle de l'existence du sujet, ou celle de l'attribut? Ce ne peut être que cette dernière; autrement on attribuerait des qualités à ce qu'on viendrait de nier comme *être*.

(3) Une analyse, quel qu'en soit l'objet, est la résolution ou la décomposition méthodique d'un tout en ses parties.

méthode appropriée à la décomposition du discours *(logos)* ou de la pensée (1), — c'est tout un, — en ses éléments logiques; la pensée est la *substance* dont le discours est l'expression ou la *forme* sensible. C'est pourquoi l'analyse a un double objet : 1° déterminer la pensée, d'après ou à travers la forme dont elle est revêtue; 2° relever chacune des formes partielles, au point de vue de la construction et de la *synthèse* (2).

En résumé, l'analyse décompose le discours en phrases, chaque phrase en autant de propositions qu'il y a de jugements simples, et chaque proposition en ses trois termes constitutifs, qui sont toujours les mêmes, et que nous venons d'indiquer : sujet, verbe, attribut.

De là, une division toute naturelle de la méthode en deux parties principales :

1° Analyse de la proposition;

2° Analyse de la phrase.

II

ANALYSE DE LA PROPOSITION.

Termes constitutifs. — Le sujet, le verbe et l'attribut sont, avons-nous dit, les *termes généraux* ou *constitutifs* de la proposition (3); il n'y a de proposition que par eux et par chacun d'eux. Ce sont trois *termes*, et non trois mots; trois termes, c'est-à-dire trois expressions plus ou moins étendues d'idées nécessaires, dont l'ensemble forme un jugement.

Compléments. — En effet, le sujet ou l'attribut, souvent les deux à la fois, selon les accidents de la pensée, comprennent, outre le *mot principal* *(nom, pronom, adjectif, participe,* etc.),

(1) *Discours* signifie proprement « la suite des mots et des phrases en tant qu'ils expriment nos pensées ». (Littré.) — « La pensée, dit Platon, est le discours que l'esprit se tient à lui-même. »

(2) *Synthèse* veut dire réunion, composition, construction. On ne fait de l'analyse que pour la synthèse; c'est en décomposant des phrases qu'on apprend à en composer soi-même.

(3) Termes *constitutifs*, et non *constituants*, parce qu'il s'agit ici de la constitution théorique de toute proposition en général; mais chaque proposition, prise comme réalité concrète, a ses parties *constituantes*, qui lui sont propres.

des *parties contingentes* (1), qui achèvent, qui *complètent* le sens de ce terme.

Tout ce qui s'ajoute au mot principal, essentiel, de tel ou tel terme (sujet ou attribut), est *complément* du sujet ou de l'attribut, et, par conséquent, en fait logiquement partie. Que l'on retienne bien ce point capital, que nous formulons exprès en axiome:

Les compléments sont des parties distinctes, et néanmoins intégrantes, du terme qu'ils complètent.

Importance du verbe. — Le terme par lequel se produit le jugement, ou qui indique l'existence de l'attribut dans le sujet, le *verbe,* en un mot, a une importance toute particulière dans la proposition. Les autres parties ne sont que des éléments ou des organes, le verbe en est l'âme (2). C'est lui qui donne la vie à la pensée, comme le dit son nom (3).

Verbe absolu, verbes attributifs. — Tout jugement peut se produire, et se produit réellement au moyen d'un verbe unique, qui est le verbe *essentiel* ou *absolu,* en un mot, le verbe *être;* car l'idée nécessaire qu'il exprime, celle d'existence, se retrouve, dans tous les autres verbes, implicitement unie à celle d'un attribut; et c'est pour cette raison que ceux-ci ont reçu le nom de *verbes attributifs.*

Décomposition des verbes attributifs. — L'analyse devra donc décomposer chaque verbe attributif, à la voix active ou à la voix réfléchie (4), en ses deux éléments, qui sont :

---

(1) Ce qui est *contingent* peut être ou ne pas être, n'a qu'une existence éventuelle. En effet, il peut se faire qu'un sujet, qu'un attribut soit ou ne soit pas accompagné d'un complément, qu'il en ait un ou qu'il en ait plusieurs.

(2) « La *fable* sans le verbe n'est qu'un bruit », a dit Plutarque.

(3) Le mot *verbe*, en latin *verbum*, signifie *parole* et *pensée*, en même temps qu'il désigne une des dix espèces de mots.

(4) Cette règle, en effet, ne concerne pas seulement les verbes se conjuguant avec l'auxiliaire *avoir;* elle n'est pas moins rigoureuse pour les temps composés des verbes *réfléchis* et de certains verbes *neutres* qui se conjuguent avec *être.*

Ainsi, de même que l'on traduit « *je pars* » par « *je suis partant;* » « *on s'afflige,* » par « *on est affligeant se* »; de même il faut décomposer « *j'étais parti* » en « *j'avais été partant,* » et « *vous vous seriez affligés* » en « *vous auriez été affligeant vous* ».

Quant aux verbes *passifs*, la construction en est toute faite, puis-

1° Le verbe *être*, au mode, au temps et à la personne où figure l'attributif;

2° Le participe présent de ce même attributif.

Exemple :

L'ostentation provoque l'envie

se décompose ainsi :

SUJET	VERBE	ATTRIBUT
L'ostentation	*est*	*provoquant l'envie.*

Qualités logiques du sujet et de l'attribut. — Le sujet et l'attribut sont *simples* ou *multiples*, *incomplexes* ou *complexes* (1).

Le *sujet* est *simple*, quand il représente, soit un seul être ou un seul objet, soit plusieurs êtres ou plusieurs objets de la même espèce.

Exemples :

UN PAON *muait*, UN GEAI *prit son plumage.*

LES NATIONS *sont soumises à une marche graduelle.*

L'*attribut* est *simple*, quand il n'exprime qu'une qualité ou qu'une manière d'être du sujet.

Tous les grands cœurs sont FRÈRES.

Nul n'*est* heureux AVANT LA MORT.

Le *sujet* est *multiple*, quand il représente plusieurs êtres ou plusieurs objets d'espèces différentes ; — en d'autres termes, c'est un composé de plusieurs sujets auxquels appartient le même attribut.

LE LOUP ET LE RENARD *sont d'étranges voisins.*

NI L'OR NI LA GRANDEUR *ne nous rendent heureux.*

L'*attribut* est *multiple*, s'il exprime plusieurs qualités différentes ou plusieurs manières d'être du sujet ; — en d'autres

---

que leur conjugaison n'existe que par le verbe *être* suivi du *participe passé*, lequel participe forme l'attribut de la proposition.

(1) *Complexe, incomplexe* sont des termes dont le principal mérite est d'être consacrés par l'usage; ils n'en sont pas moins défectueux dans la forme, variables de sens et mal définis *. Je leur préférerais, et je propose en leur lieu, comme plus simples et plus exacts, les mots *complété* et *non-complété*, dont le sens unique défie toute équivoque.

* *Complexe*, en général, signifie ce qui embrasse ou renferme en soi-même plusieurs parties dont aucune ne peut être supprimée sans que le tout change de nature.

termes, c'est un composé de plusieurs attributs qui appartiennent au même sujet.

Qu'il soit DOUX, COMPLAISANT, OFFICIEUX, SINCÈRE.

La solitude était PROFONDE,
S'ÉTENDANT PARTOUT A LA RONDE.

Le *sujet* est *complexe* ou *complété*, s'il renferme un ou plusieurs compléments. Il en est de même pour l'attribut.

PETIT POISSON *deviendra grand* (sujet complexe).

L'amour-propre est L'AMOUR DE SOI-MÊME ET DE TOUTES CHOSES POUR SOI (attribut complexe).

L'ESPÈCE DU TIGRE *a* TOUJOURS *été* PLUS RARE ET MOINS RÉPANDUE QUE CELLE DU LION (sujet et attribut complexes).

Le sujet et l'attribut sont dits *incomplexes* ou *non-complétés*, quand ils ne renferment aucun complément.

VOUS *ne démentez point une race funeste* (sujet incomplexe).

La modération des faibles est MÉDIOCRITÉ (attribut incomplexe).

LE SOT *est* AUTOMATE, IL *est* MACHINE, IL *est* RESSORT (sujets et attributs incomplexes).

Le verbe (nous parlons du verbe *être*) n'a jamais de complément; il met en rapport l'attribut avec le sujet, sans subir d'autres modifications que celles de mode, de temps et de personne (1).

Tout complément grammatical (direct, indirect ou circonstanciel) d'un verbe attributif constitue un complément logique, non du verbe, mais de l'attribut.

Sujet logique et sujet grammatical; attribut logique et attribut grammatical. — Le point de vue logique, en effet, diffère essentiellement du point de vue grammatical, non-seulement à l'égard du verbe, ainsi que nous venons de le voir, mais aussi à l'égard du sujet et de l'attribut; distinction d'une haute importance, quand ceux-ci sont complexes.

Le *sujet grammatical* consiste dans le mot principal (nom, pronom, etc.) auquel le verbe se rapporte, et avec lequel il s'accorde en nombre et en personne.

---

(1) Revoir la note I de la page 639.

Le *sujet logique* embrasse, outre l'idée principale exprimée par ce mot, toutes les idées particulières ou accessoires qui expliquent ou déterminent celle-ci, et, conséquemment, tout l'assemblage de mots qui sert à exprimer cet ensemble d'idées.

Prenons un exemple :

Les **habitants** DES GRANDES VILLES, TENTÉS PAR LA VUE D'UNE MULTITUDE D'OBJETS AGRÉABLES, *en sentent amèrement la privation.*

Toute la partie de cette phrase qui précède le verbe *sentent* forme le sujet logique de la proposition générale ou principale. Son sujet grammatical, au contraire, est tout entier dans le mot *habitants.*

Même différence entre l'attribut logique et l'attribut grammatical :

L'*attribut grammatical* consiste dans un seul mot ou dans plusieurs mots semblables (adjectif, participe, nom, etc.) dont chacun représente l'idée principale d'une qualité ou d'une manière d'être du sujet.

L'*attribut logique* se compose de tous les mots qui servent à déterminer ou expliquer la qualité ou les qualités dont il s'agit.

Exemple :

Les habitants des grandes villes sont **tentés** PAR LA VUE D'UNE MULTITUDE D'OBJETS DONT ILS SENTENT AMÈREMENT LA PRIVATION.

Tout ce qui suit le verbe *sont* forme l'attribut logique de la proposition générale ou principale ; son attribut grammatical est tout entier dans le participe *tentés* (1).

Conséquences de l'observation précédente. — De l'observation qui précède résultent deux conséquences importantes, l'une théorique, l'autre pratique :

1° La distinction qui existe entre les sujets et attributs logiques et entre les sujets et attributs grammaticaux, existe au même titre entre les compléments de chacun de ces deux termes.

Ainsi, dans l'exemple précédent, l'attribut *tentés* a pour

(1) Voir Silvestre de Sacy, *Principes de Grammaire générale mis à la portée des enfants*, p. 193.

complément grammatical « par la vue » ; mais son complément logique est « par la vue d'une multitude d'objets dont ils sentent amèrement la privation » ;

2° Dans tout exercice d'analyse et de synthèse logiques, *les compléments du sujet et ceux de l'attribut doivent figurer méthodiquement comme parties intégrantes du terme qu'ils complètent.*

Il serait, en effet, dérisoirement illogique de produire *sans ses compléments* une expression qu'on déclare, l'instant d'après, *complexe* ou *complétée.*

Méthode à suivre pour la construction analytique. — L'*analyse logique,* sous peine encore d'être *illogique, réduit toute construction de phrase à l'ordre suivi par la pensée dans sa formation.* C'est une chaîne dont tous les anneaux se tiennent sans interruption, depuis le sujet, qui est le premier de tous, jusqu'au dernier complément faisant partie de l'attribut. Ces anneaux sont subordonnés les uns aux autres d'après cette RÈGLE ABSOLUE :

Tout mot complétif doit être placé immédiatement après celui qu'il complète.

En résumé, la construction analytique de toute proposition consiste en trois points :

1° Disposer les parties du sujet, s'il est complexe, dans l'ordre prescrit par la *règle absolue* qui vient d'être énoncée ;

2° Décomposer le verbe, s'il est attributif, en ses deux éléments, verbe *être* et participe présent (p. 641) ;

3° Subordonner les parties de l'attribut, s'il est complexe, d'après la règle prescrite pour le sujet.

Distinction des compléments logiques en deux espèces essentielles (1). — L'analyse logique n'a pas seulement pour objet de décomposer des phrases, mais plus encore d'en préciser le sens véritable, — ce qui ne peut se faire qu'en appréciant la valeur relative des parties, à l'égard les unes des autres et à l'égard de l'ensemble. C'est là notre *principe fondamental*, que l'on peut formuler ainsi :

---

(1) On appelle *essentiel* tout ce qui fait qu'une chose est ce qu'elle est si on le supprimait, on changerait l'essence de la chose.

DANS TOUTE EXPRESSION ENTIÈRE D'UN JUGEMENT, LES PARTIES CONTINGENTES COMPLÈTENT LE SENS GÉNÉRAL, SOIT NÉCESSAIREMENT, EN LE DÉTERMINANT, SOIT ACCESSOIREMENT, EN L'ÉCLAIRCISSANT.

D'où il suit que tous les compléments logiques se réduisent à deux espèces *essentielles :*

Les uns sont nécessaires au sens ou *déterminatifs;* les autres sont accessoires ou *explicatifs.*

Compléments nécessaires ou déterminatifs. — Les compléments *déterminatifs* (nécessaires) servent à préciser le sens, à limiter l'étendue de signification du terme qu'ils complètent.

Un soir D'AUTOMNE; — *Des bâtons* FLOTTANTS; — *Pris* AU DÉPOURVU; — *Le lieu* DONT JE PARLE.

Compléments accessoires ou explicatifs. — Les compléments *explicatifs* (accessoires), au lieu de limiter le sens du mot complété, n'ont d'autre objet que d'appeler l'attention sur une des qualités ou un des aspects de l'idée représentée par ce mot, au profit de la clarté, de la force ou de l'agrément de la pensée. Il est encore utile à l'énoncé, puisqu'il l'éclaircit et l'achève, mais il ne lui est pas essentiel :

Gênes LA SUPERBE; — *Agésilas,* À CHEVAL SUR UN BÂTON; — *Dieu,* QUI LISEZ DANS MON CŒUR.

On reconnaît un *complément nécessaire* ou *déterminatif* à ce signe qu'on ne peut pas le retrancher sans altérer le sens de la proposition, quelquefois même sans dénaturer absolument la pensée.

On reconnaît, au contraire, un *complétif accessoire* ou *explicatif* à ce signe qu'on peut le retrancher sans altérer le sens de la phrase.

Tout complément qui n'est pas déterminatif est accessoire ou explicatif.

Il faut aussi distinguer les *compléments immédiats* (1) c'est-

---

(1) Tout complément *immédiat* du sujet ou de l'attribut répond à une question posée au moyen du mot principal (sujet ou attribut grammatical) qui en est lui-même l'objet. En d'autres termes, autant de questions auxquelles un sujet ou un attribut grammatical pourra donner

à-dire ceux qui se rapportent au mot principal du sujet et de l'attribut (sujet ou attribut grammatical), et les *compléments médiats* ou *compléments de compléments.*

Exemple :

Le désir de mériter LES LOUANGES QU'ON NOUS DONNE *fortifie* NOTRE *vertu.*

Le complément du sujet, *de mériter* (complément immédiat), a lui-même pour complément *les louanges qu'on nous donne* (complément médiat); et le complément de l'attribut *vertu* (complément immédiat) est lui-même complété par l'adjectif *notre* (complément médiat).

Après avoir décomposé, comme nous l'avons dit, les verbes attributifs (p. 641) et subordonné les compléments aux mots complétés, il faut encore, toujours d'après le même principe, avoir soin de classer ces compléments eux-mêmes, tant médiats qu'immédiats, en subordonnant : 1° ceux-là à ceux-ci, 2° les explicatifs aux déterminatifs.

Dans la pratique, on pourra se borner à signaler comme étant *lui-même complexe* chaque complément immédiat qui en contiendra un médiat, sauf à transcrire ce dernier dans une parenthèse.

(Voir aux modèles d'analyse les compléments de l'attribut.)

(*A suivre.*)

JOSEPH PÉRIER,
Professeur à l'École municipale Colbert
et à l'École normale
des Institutrices de la Seine.

---

matière, et le texte de la proposition fournir juste réponse, autant il y aura de compléments immédiats de ce sujet ou de cet attribut.

Chaque question analogue dont un complément immédiat pourra lui-même être l'objet et l'instrument, donnera pour réponse un complément médiat.

SUJET DU 2e CONCOURS DE 1879.

Le Comité de rédaction a choisi et propose aux lecteurs de la *Revue pédagogique* le sujet de concours suivant :

De l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires, des procédés pédagogiques à employer, et des differents systèmes qui doivent être mis en pratique pour faciliter cette étude dans les trois divisions d'une école.

Les mémoires devront nous être adressés le 15 août prochain au plus tard.

Le Gérant responsable : CH. DELAGRAVE.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 9612-9.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME III

(Janvier à Juin 1879)

Pages.	
Accents de province (des).	182
Accord de l'adjectif avec le nom	394
Adjectif qualificatif	391
Adjectifs (formation du féminin dans les)	396
Adjectifs terminés au masculin par *e*	397
Alençon (école normale d')	576
Allemagne. 105, 200, 416, 537 et	626
Alsace-Lorraine	311
Analyse logique réduite à ses principes essentiels et pratiquée en vue de la synthèse, par Joseph Périer . . . 293 et	638
Angleterre. 103, 199, 308, 417, 532 et	624
Arboriculture fruitière	318
Arbres (plantation des)	320
Aristote	325
Arts	489
Auch (école normale d')	567
Autriche-Hongrie. 202, 311, 418, 535 et	625
BAGNAUX (de), le mobilier des écoles	109
BARET (E.), inspecteur général de l'instruction publique, des musées scolaires, de leur utilité, de leur organisation	483
Bégayement (du)	181
Belgique . 104, 195, 419 et	537
Bibliographie pédagogique en 1878 . . . . . 521 et	621
BOVIER-LAPIERRE (M. G.), professeur honoraire de l'école normale de Cluny, de la résolution des problèmes d'arithmétique	184
Bredouillement (du)	181
BUISSON (M.). Voy. dictionnaire de pédagogie	107
Bulgarie et *Monténégro*	421
Calcul (les premières leçons de), suite par E. Frieh, inspecteur de l'enseignement primaire à Sainte-Menehould	88
Caractère légal de l'instituteur public (du)	126
Châteauroux (école normale de)	588
Chauffage	30
CHOTARD (Henry), doyen de la Faculté des lettres de Clermont, la géographie des terres arctiques et des mers qui avoisinent le pôle nord	399
Chuintement (du)	181
CLERGET (M.), quelques remarques sur l'écriture	189
Concours de 1878 (résultats du 6e)	213
Concours de 1879 (sujet du 1er)	216

Pages.
Concours de 1879 (résultats du 1er), noms des lauréats. 540
Concours de 1879 (sujet du 2e). 648
Concours ouvert par le conseil général de Seine-et-Oise pour la composition d'un manuel d'économie politique à l'usage des écoles primaires . . 470
Conjugaisons (des quatre) . 86
Conseil d'Etat, du droit des consistoires pour la présentation des instituteurs publics 514
Conservation (la cueillette des fruits et leur). . . . 424
Construction scolaire (principes de) *(suite)* par M. Felix Narjoux. 19
Cour d'appel de Nancy . . 512
Courrier de l'extérieur. 102, 195, 308, 416, 532 et 624
Cours d'adultes (des), par M. A. Richard. 70
Cultiver (variétés à). . . . 319
Diction (de la) 296
Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié sous la direction de M. Buisson. 107
Direction à suivre avec les enfants. 355
Direction et surveillance de la part de l'autorité supérieure 614
Doctrines pédagogiques des Grecs (les) par M. A. Martin 1, 217, 325, 457 et 541
clairage. 21
Ecole normale (maîtres-adjoints à l'), par M. Lenient 50
Ecole normale primaire d'instituteurs d'Alençon (Orne) 576
— Auch (Gers).. 567
— Châteauroux (Indre) . . 588

Pages.
— Toulouse (Haute-Garonne) 596
Ecole primaire (le but de l') 248
Ecole primaire (l'), par M. Paroz. 247
Ecoles gardiennes. 34
Ecoles industrielles 633
Ecoles normales primaires (des), au point de vue de leur construction et de leur installation, par M. Félix Narjoux . . . . . 369 et 565
Ecoles primaires. 470
Economie politique 470
Ecriture (quelques remarques sur l'), par M. Clerget 189
Education (l') dans la morale et dans la politique. . . . 325
Education (l') dans le septième livre des lois de Platon. 217
Enseignement de la langue française aux enfants de 6 à 10 ans *(suite)*, par M. C. Georgin. . . 81 et 391
Enseignement de l'économie sociale, par M. Emile Tandel, commissaire de l'arrondissement d'Arlon-Virton 633
Enseignement primaire dans le grand-duché de Luexmbourg. 278
Espagne. . . . 313, 539 et 627
États-Unis 420
Etude du caractère des enfants 366
Etudes (les). 359
Etudes (à quel âge doivent commencer les) 354
Examen de différents types d'écoles normales primaires. 565
Explorations récentes (carte montrant les) 409
Floriculture. 426
Formation du féminin dans les adjectifs. 396
Frieh (M.), inspecteur de

Pages.
l'enseignement primaire à Sainte-Menehould : Les premières leçons de calcul (*suite*) 88
Géographie des terres arctiques et des mers qui avoisinent le pôle nord (la), par Henry Chotard, doyen de la Faculté des lettres de Clermont 399
GEORGIN (M.), inspecteur de l'instruction primaire à Paris, Enseignement de la langue française aux enfants de 6 à 10 ans 81
Grasseyement (du) 182
GRÉARD (rapport de M.) sur le concours ouvert par l'Académie des sciences morales et politiques pour le prix Bordin 498
Grecs (les doctrines pédagogiques des), par M. A. Martin, 1, 217, 325, 457 et 541
HÉBERT-DUPERRON (M.), une page de pédagogie 354
Histoire des salles d'asile. . 607
Hollande 102
HORNER (M.), professeur de pédagogie, deux nouveaux manuels de pédagogie . . 247
Insectes utiles et nuisibles. 323
Inspectrices primaires (de l'institution des). 560
Instruction primaire (l') . . 607
Instruction primaire dans le grand-duché de Luxembourg (l'), par M. E. de Resbecq. 278
Italie . . . . . 420, 540 et 627
J.-G. (M.), la nouvelle loi sur l'instruction primaire dans le royaume des Pays-Bas. 152
JACQUET (M.), inspecteur d'Académie, lettre à M. Chalamet.. 560

Pages.
Jardin de l'instituteur (le), par M. P. Joigneaux. 203, 316 et 424
Jardin d'enfants. 34
Jardin d'enfants (plan d'un) 47
JOIGNEAUX (M.), le Jardin de l'instituteur. 203, 316 424
Jurisprudence scolaire, par S. 512
LAMOTTE (Mme L.-R.), les salles d'asile 607
Lecture à haute voix (Traité de la), par Mennehand, ancien professeur de l'Université. . . . 173 et 296
LENIENT (M. A.), inspecteur primaire à Paris, préfet des études à l'école normale d'instituteurs de la Seine, les maîtres-adjoints d'école normale . . 50
Lettre à M. Chalamet, député, sur l'inspection des écoles de filles, par M. Jacquet, inspecteur d'académie. . 560
Lettres (grandes) de félicitations (départements). . . 435
Lettres (grandes) de félicitations (Ville de Paris). . . 451
Liste des récompenses supplémentaires accordées par le ministère de l'instruction publique à ses exposants 433
Loi sur l'instruction primaire (la nouvelle) dans le royaume des Pays-Bas, par J.-G. 152
Luxembourg (grand-duché de). 278
Maîtres-adjoints 50
Manuels de pédagogie (deux nouveaux), par R. Horner. 247
MARGUERIN, administrateur des écoles supérieures de Paris, de quelques publications pédagogiques. . . 498
MARTIN (M.A.), agrégé des lettres, les Doctrines péda-

Pages.
gogiques des Grecs 1, 217, 325, 457 et 541
Mécanisme de la parole (du). 175
Médailles d'argent grand module. . . . . . 438 et 453
Médailles d'argent petit module. . . . . . . 440 et 453
Médailles de vermeil 437 et 453
Mennehand (M.), ancien professeur de l'Université, Traité de la lecture à haute voix. . . . . 173 et 296
Mentions honorables 445 et 455
Mentions très honorables 443 et 455
Mesure des parties du corps des enfants devant servir de base à la construction du mobilier scolaire. . . 134
Méthode (tableau). 257
Méthodes (Perfectionnement des). 615
Méthodes 359
Méthodes et procédés . . . 251
Méthodologie (Traité de), par V. A. 247
Mobilier scolaire (dimensions du) 135
Mobilier (le) scolaire, par de Bagnaux. 100
Montenegro et *Bulgarie* 421 et 628
Mouzin (M.), professeur de musique au Conservatoire de Paris, de l'enseignement de la musique. . . 78
Musées scolaires (des), de leur utilité, de leur organisation, par M. Baret, inspecteur général de l'instruction publique. . 483
Musique (de l'enseignement de la), par M. Mouzin, professeur de musique au Conservatoire de Paris. 78
Myopie dans les écoles (mesures préventives contre la) 507
Narjoux (M. Félix), architecte de la Ville de Paris, Principes de constructions scolaires (*suite*). . . . 19
— Écoles normales au point de vue de leur construction et de leur installation . . 369
Obligation de l'enseignement primaire (l'), par Paul Rousselot, inspecteur d'académie. 261
Ouvrages anonymes 621
Ouvrages publiés en France pendant l'année 1878 . . 521
Palmes d'officier d'académie . . . . 437 et 452
Palme d'officier de l'instruction publique . . 437 et 452
Paroz. L'école primaire, cahiers de pédagogie d'après les Principes de Pestalozzi, étude sur cet ouvrage. 247
Pays-Bas (loi de l'instruction primaire dans les). . . . 152
Pédagogie (une page de), par Hébert Duperron, inspecteur d'académie . . . 354
Perfectionnem. des méthodes 615
Perier (Joseph), l'Analyse logique . . . . . . 293 et 638
Pérou. . . . . 203 et 630
Persiennes 19
Physionomie (de la). 304
Platon (l'éducation dans le septième livre des *Lois*) . 217
Plutarque. . . . . 457 et 541
Porte-graines de légumes (les) 209
Portugal 106
Problèmes d'arithmétique (de la résolution des), par G. Bovier-Lapierre, professeur honoraire de l'école normale de Cluny. . . . 184
Produits industriels. . . . 488
Produits naturels : minéralogie, géologie, botanique,

Pages.
zoologie. . . . . 487 et 488
Prusse 310
Publications pédagogiques (de quelques), rapport de M. Gréard sur le concours ouvert par l'Académie des sciences morales et politiques pour le prix Bordin, par M. Marguerin, administrateur des écoles supérieures de Paris . . 498
Publications périodiques, ouvrages publiés en France pendant l'année 1878 . . 623
Radical et terminaison. . . 86
Récolte et conservation des légumes 203
Récompenses accordées par le ministère à ses exposants 433
RESBECQ (M. E. de), l'instruction primaire dans le grand-duché de Luxembourg . 278
RICHARD (M. A.), inspecteur de l'instruction primaire à Fontainebleau, des cours d'adultes 70
Rideaux (coupe et vue d'un appareil faisant mouvoir les). 20
Rideaux 19
Rollin et les premières études des enfants 354
ROUSSELOT (Paul), inspecteur d'académie, l'obligation de l'enseignement primaire 261
Russie 202
Salles d'asile (les), par Mme L.-R. Lamotte . . . 607
Salles d'asile . . . . 34 et 60
Serbie. 421
Sève (Circulation de la). . 321
Socrate (Idées pédagogiques de). 10
Suisse . . . . 196 et 312
Suisses (les vingt-cinq cantons) . . . . . . 422 et 630
Sujet du verbe (du). . . . 84
Sujets proposés pour le 6e concours de 1878. 213 à 216
Tableau comparatif de l'instruction publique en Europe (octobre 1878) . . . 314
Tailles (répartition des diverses catégories d'enfants dans six classes d'écoles primaires suivant les) . . 148
TANDEL (Emile), l'Enseignement de l'économie sociale. 633
Toulouse (école normale de). 596
V. A. (Achille), Traité théorique et pratique de méthodologie, étude sur cet ouvrage. 247
Ventilation 26
Verbe (du) 81
Volets 19
Xénophon (Idées pédagogiques de) 10

TABLE DES PLANCHES

	Pages.
Alençon (École normale d'instituteurs à), 5 pl. . 579, 581, 583, 587,	589.
Arithmomètre Petry, 1 pl. .	432
Auch (école normale d'instituteurs à), 3 pl. 569, 571,	575.
Boulier-compteur vertico-horizontal, par M. Chaumeil, inspecteur primaire à Paris, 1 pl.	432
Carte montrant les explorations récentes faites à bord des bâtiments de S. M. B. *Alert* et *Discovery*, 1 carte	409
Châteauroux (école normale primaire d'instituteurs de), 2 pl. . . . . 591 et	595
Chaumeil, inspecteur primaire à Paris : Boulier-compteur vertico-horizontal, 1 pl	432

	Pages
Classe (face vitrée d'une) .	24
Jardin d'enfant (plan d'un) 1 pl.	47
Position de l'élève sur son banc et à sa table . 121, 123, 132, 144 et	145
Salle d'asile (plan d'une) .	39
— (vue intérieure d'une)	40
Table à deux bancs	111
Table à deux places. 111 et	112
Table Cardot	114
Table Lecœur	112
Tables. 114, 115, 116, 117, 130, 131, 132, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145	146
Toulouse (école normale primaire d'instituteurs à) 4 pl. 599, 601, 603 et	605

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET C[ie],
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 22900-9.

ACTES OFFICIELS

Inspection académique. — 10 octobre 1878. — M. Debaise, inspecteur d'académie (3e classe) à Tarbes, est nommé inspecteur d'académie (même classe) en résidence à Orléans, en remplacement de M. Tranchau, mis, sur sa demande, en congé d'inactivité;

M. Jeanmaire, professeur agrégé de philosophie au lycée d'Alger, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) à Tarbes, en remplacement de M. Debaise, appelé à une autre résidence;

M. Valade, inspecteur d'académie (2e classe) à Cahors, est nommé inspecteur d'académie (même classe) en résidence à Châteauroux, en remplacement de M. Gerboy, admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à la retraite;

M. Marion, agrégé de grammaire, professeur de troisième au lycée de Montpellier, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) à Cahors, en remplacement de M. Valade, appelé à une autre résidence;

M. de Pontavice, inspecteur d'académie (1re classe) à Nevers, est nommé inspecteur d'académie (même classe) en résidence à Avignon, en remplacement de M. Cerquand, admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à la retraite et nommé inspecteur d'académie honoraire;

M. Berger, inspecteur d'académie (3e classe) à Gap, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Nevers, en remplacement de M. de Pontavice, appelé à une autre résidence;

M. Fauré, licencié ès sciences mathématiques, chargé de cours de mathématiques au lycée de Tarbes, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) à Gap, en remplacement de M. Berger, appelé à une autre résidence;

M. Fraissinhes, agrégé de mathématiques, professeur de mathématiques au lycée de Caen, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) en résidence à Montpellier, en remplacement de M. Tachet de Barneval, mis en inactivité.

Administration académique. — 23 octobre 1878. — M. Morin, commis d'académie (2e classe) à Clermont, est nommé, sur sa demande, commis d'académie (même classe) en résidence à Aix, par permutation avec M. Noisel, commis d'académie (1re classe), nommé, en la même qualité, et sur sa demande, à Clermont.

Inspection primaire. — 3 octobre 1878. — M. Venot, inspecteur (3e classe) à Lavaur, est nommé inspecteur (même classe) à Sézanne, (Marne), en remplacement de M. Quénardel, qui a reçu une autre destination ;

M. Baylac, inspecteur (3e classe) à Castres, est nommé, en la même qualité, à Lavaur (Tarn), en remplacement de M. Venot, qui reçoit une autre destination ;

M. Landais, instituteur public à Saint-Géréon (Loire-Inférieure), pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Castres (Tarn), en remplacement de M. Baylac, qui reçoit une autre destination.

30 octobre. — M. Leclercq, inspecteur (3e classe) à Loudéac (Côtes-du-Nord), est nommé inspecteur (même classe) à Doullens (Somme), en remplacement de M. Bouchon, admis à la retraite ;

M. Legouge, instituteur public à Maisoncelle-en-Brie, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Loudéac (Côtes-du-Nord), en remplacement de M. Leclercq, qui reçoit une autre destination ;

M. Girard, inspecteur (3e classe) à Aubusson (Creuse), est nommé inspecteur (même classe) à Vendôme (Loir-et-Cher), en remplacement de M. Istria, admis à la retraite ;

M. Amiot, inspecteur (3e classe) à Tarbes (Hautes-Pyrénées), est nommé inspecteur (même classe) à Aubusson (Creuse), en remplacement de M. Girard, qui reçoit une autre destination ;

M. Trébucq, inspecteur (2e classe) à Céret (Pyrénées-Orientales), est nommé inspecteur (même classe) à Tarbes (Hautes-Pyrénées), en remplacement de M. Amiot, qui reçoit une autre destination ;

M. Rieux, inspecteur (3e classe), à Aix-les-Bains (Savoie), est nommé inspecteur (même classe) à Céret (Pyrénées-Orientales), en remplacement de M. Trébucq, qui reçoit une autre destination ;

M. Gauthier, inspecteur (3e classe) à Puget-Théniers (Alpes-Maritimes), est nommé inspecteur (même classe) à Aix-les-Bains (Savoie), en remplacement de M. Rieux, qui reçoit une autre destination ;

M. Nézondet, instituteur public à Villethierry (Yonne), pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Puget-Théniers (Alpes-Maritimes), en remplacement de M. Gauthier, qui reçoit une autre destination ;

M. Delrieu, inspecteur (3e classe), à Gourdon (Lot), est nommé inspecteur (même classe) à Pamiers (Ariége), en remplacement de M. Sales, qui reçoit une autre destination ;

M. Sales, inspecteur (1re classe) à Pamiers (Ariége), est nommé inspecteur (même classe) à Bazas (Gironde), en remplacement de M. Rivière. qui reçoit une autre destination ;

M. Rivière, inspecteur (2e classe) à Bazas (Gironde), est nommé inspecteur (même classe) à Sarlat (Dordogne), en remplacement de M. Bayles, qui reçoit une autre destination ;

M. Bayles, inspecteur (3e classe) à Sarlat (Dordogne), est nommé

inspecteur (même classe) à Gourdon (Lot), en remplacement de M. Delrieu, qui reçoit une autre destination.

Promotions de classe. — Sont promus, à partir du 1er octobre 1878 :

De la 2e à la 1re classe, MM. :
Becker, inspecteur primaire à Gray;
Berteaux, inspecteur primaire à Bar-le-Duc;
Beteille, inspecteur primaire à Ribérac;
Bonnet, inspecteur primaire à Thiers;
Chabot, inspecteur primaire à Digne;
Coti, inspecteur primaire à Constantine;
Delavelle, inspecteur primaire à Châlons;
Duchier, inspecteur primaire à Château-Chinon;
Dupont, inspecteur primaire à Péronne;
Lemonnier, inspecteur primaire à Guingamp;
Mangeon (Jean), inspecteur primaire à Saint-Dié;
Marsein, inspecteur primaire à Thonon;
Maupin, inspecteur primaire à Dijon;
Rivet, inspecteur primaire à Bourg;
Vincent, inspecteur primaire à La Rochelle;

De la 3e à la 2e classe, MM. :
Batard, inspecteur primaire à Saint-Calais;
Chevrier, inspecteur primaire à Saint-Marcellin;
Corvisier, inspecteur primaire à Blaye;
Delsart, inspecteur primaire à Avesnes;
Jeannot, inspecteur primaire à Tulle;
Labat, inspecteur primaire à Castelnaudary;
Laporte, inspecteur primaire à Melun;
Lemoine, inspecteur primaire à Domfront;
Mathieu, inspecteur primaire à Fontenay-le-Comte;
Meilheurat, inspecteur primaire à Grenoble;
Michaut, inspecteur primaire à Ambert;
Montalier, inspecteur primaire à Pau;
Paty, inspecteur primaire à Paimbœuf;
Plateau, inspecteur primaire à Langres;
Prost-Maréchal, inspecteur primaire à Vesoul;
Roux, inspecteur primaire à Blois;
Thibaut, inspecteur primaire à Espalion;
Yon, inspecteur primaire aux Andelys.

(Arrêté du 22 octobre).

Ecoles normales primaires. — 29 octobre 1878. — M. Dorlhac de Borne, directeur (1re classe) de l'école normale d'Auch, est nommé directeur (même classe) de l'école normale d'Aix, en remplacement

de M Majorel, admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite;

M. Chauvin, directeur (3e classe) de l'école normale du Puy, est nommé directeur (2e classe) de l'école normale d'Auch, en remplacement de M. Dorlhac de Borne;

M. Duclos, inspecteur primaire à Saint-Girons (Ariége), est nommé directeur (3e classe) de l'école normale de Barcelonnette, en remplacement de M. Brotier;

M. Brotier, directeur (3e classe) de l'école normale de Barcelonnette, est nommée directeur (même classe) de l'école normale de Parthenay, en remplacement de M. Breult;

M. Breult, directeur (3e classe) de l'école normale de Parthenay, est nommé directeur (même classe) de l'école normale du Puy, en remplacement de M. Chauvin;

4 octobre 1878. — M. Mounier, maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Gap, est nommé, en la même qualité, à l'école normale d'Aix, en remplacement de M. Romieu;

M. Romieu, maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'Aix, est nommé, en la même qualité, à l'école normale de Gap, en remplacement de M. Mounier.

9 octobre. — M. Pignot, pourvu du brevet complet, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Saint-Lô, en remplacement de M. Jousset, appelé à d'autres fonctions;

M. Sohier (en religion frère Brithwold) est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Rouen, en remplacement de M. Nicolas (frère Anthonin-François), appelé à d'autres fonctions.

12 octobre. — M. Bouillotte, pourvu du brevet complet, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Dijon, en remplacement de M. Levoyet, en congé;

M. Dupont est nommé professeur d'agriculture à l'école normale de Troyes.

15 octobre. — M. Jeannard est nommé maître-adjoint à l'école normale d'instituteurs de la Seine, en remplacement de M. Michon, appelé à d'autres fonctions.

18 octobre. — M. Audoli, instituteur adjoint à l'école municipale de Nice, pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale d'Ajaccio, en remplacement de M. Colonna.

22 octobre. — M. Grimaud, chargé à titre de suppléant. des fonctions de maître adjoint à l'école normale d'Aix, nommé par arrêté du 30 septembre dernier maître adjoint (3e classe) à l'école normale primaire d'Agen, est nommé, en la même qualité, à l'école normale d'Aix, en remplacement de M. Orselli non acceptant;

M. Dussillol, instituteur à Seyches (Lot-et-Garonne), pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale d'Agen (emploi nouveau).

5 octobre. — Mlle Mauran, pourvue du brevet supérieur, est nommée maîtresse adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Montpellier, en remplacement de Mlle Espinasse, appelée à d'autres fonctions.

22 octobre. — Mlle Mauran, nommée, par arrêté en date du 5 de ce mois, maîtresse adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Montpellier, est nommée, en la même qualité, à l'école normale d'institutrices d'Amiens (emploi nouveau) ;

Mlle Périer, déléguée dans les fonctions de sous-directrice de la salle d'asile annexée à l'école normale d'institutrices de Lons-le-Saulnier, est nommée maîtresse adjointe (3e classe) à ladite école normale, en remplacement de Mlle Suchet, admise à la retraite.

28 octobre. — Mme Rambourg, en religion sœur Sainte-Edith, est nommée directrice de l'école normale d'institutrices de Mézières, en remplacement de Mme Henry, en religion Saint-Hippolyte, démissionnaire;

Mme Drouin, en religion sœur Saint-Elisée, est nommée maîtresse-adjointe à l'école normale d'institutrices de Mézières;

Mme Préron, en religion sœur Saint-Théophile, est nommée maîtresse-adjointe à l'école normale d'institutrices de Mézières.

Promotion. — Sont promus, à partir du 1er octobre 1878 :

De la 2e à la 1re classe : MM.

Guillemeau, directeur de l'école normale de Loches ;
Leloup, directeur de l'école normale de Châlons.

De la 3e à la 2e classe : MM.

Gobin, directeur de l'école normale de Chaumont ;
Huguet, directeur de l'école normale de Tarbes ;
Jardot, directeur de l'école normale d'Auxerre.

De la 2e à la 1re classe : MM.

Barbe, maître-adjoint à l'école normale de Nice ;
Caron, maître adjoint à l'école normale d'Amiens;
Doumergue, maître adjoint à l'école normale de Nîmes ;
Doutté, maître adjoint à l'école normale de Châlons ;
Fontès, maître adjoint à l'école normale de Tarbes ;
Girard, maître adjoint à l'école normale de Besançon ;
Guidon, maître adjoint à l'école normale de Privas ;
Jacquemin, maître adjoint à l'école normale de Vesoul ;
Kappler, maître adjoint à l'école normale de Loches ;
Lavenir, maître adjoint à l'école normale de Villefranche.
Roubail, maître-adjoint à l'école normale de Montauban ;

De la 3e à la 2e classe : MM.

Betmale, maître adjoint à l'école normale de Lescar ;
Boudevaire, maître adjoint à l'école normale de la Roche-sur-Yon ;
Buisson, maître adjoint à l'école normale d'Agen ;

Chancenotte, maître adjoint à l'école normale de Dijon;
Chanez, maître adjoint à l'école normale de Besançon;
Friess, maître adjoint à l'école normale de Savenay;
Gibert, maître adjoint à l'école normale de Lagord;
La Rochette, maître adjoint à l'école normale du Puy;
De Latour, maître adjoint à l'école normale d'Alger;
Leclerc, maître adjoint à l'école normale de Melun;
Lecompte, maître adjoint à l'école normale d'Orléans;
Marrac, maître adjoint à l'école normale de Tarbes;
Merlin, maître adjoint à l'école normale de Rodez;
Morin, maître adjoint à l'école normale de La Roche-sur-Yon;
Pillet, maître adjoint à l'école normale de Limoges;
Romieu, maître adjoint à l'école normale de Gap;
Royet, maître adjoint à l'école normale de Nice;
Vernier, maître adjoint à l'école normale de Troyes.

Sont promues de la 3e à la 2e classe de leur emploi, à partir du 1er octobre 1878, Mmes :

Boubled, directrice de l'école normale d'institutrices de Montpellier;

Garcin, directrice de l'école normale d'institutrices de Moulins;

Porte, directrice dé l'école normale d'institutrices d'Amiens.

De la 2e à la 1re classe : Mlles

Dumont, maîtresse adjointe à l'école normale d'institutrices d'Auxerre;

Ruauld, maîtresse adjointe à l'école normale d'institutrices d'Auxerre.

De la 3e à la 2e classe : Mlles

Chelle, maîtresse adjointe à l'école normale d'institutrices de Milianah;

Favre, maîtresse adjointe à l'école normale d'institutrices de Moulins;

Georgin, maîtresse adjointe à l'école normale d'institutrices de Saint-Egrève;

Grand, maîtresse adjointe à l'école normale d'institutrices d'Auxerre;

Sagnier, maîtresse adjointe à l'école normale d'institutrices de Chartres;

Tailleur, maîtresse adjointe à l'école normale d'institutrices de Mâcon;

M. l'abbé Gros, aumônier de l'école préparatoire de Rodez, est promu à la première classe de son emploi, à partir du 1er octobre 1878.

Distinctions honorifiques. — Ont été nommés *officiers de l'instruction publique :*

8 octobre. — M. Lucien Pénard, ancien médecin principal de la marine, ancien professeur à l'école normale de Rochefort-sur-Mer.

9 octobre. — M. Bavoret, professeur à l'école de la Martinière, à Lyon.

13 octobre. — MM. Ducoudray, professeur à l'école normale de la Seine; — Monget, inspecteur primaire à Rambouillet; — Rousseau, instituteur public à Louvignies-Quesnoy (Nord).

15 octobre. — M. Jacoulet, inspecteur d'académie, en résidence à Grenoble.

LA STATISTIQUE DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE

Le premier volume de *la Statistique de l'instruction primaire* vient enfin de paraître. Les nombreux tableaux que contient ce volume sont précédés d'un rapport général adressé au Ministre de l'instruction publique par notre éminent collaborateur, M. Levasseur, membre de l'Institut et président de la Commission de statistique de l'enseignement primaire. Nous croyons devoir donner quelques extraits de cet important document en même temps que du rapport fait par le Ministre à M. le Président de la République.

Rapport au président de la République frnnçaise.

Monsieur le Président,

Le Ministre de l'instruction publique vient renouer la tradition de la monarchie de Juillet, celle qu'un des hommes qui honorent le plus la cause libérale, M. de Montalivet, avait inaugurée en 1821, que continua l'illustre auteur de la loi fondamentale de l'instruction primaire, et que reprit, trente ans après, M. Duruy.

La statistique que nous publions posait trois ordres de questions : Quels sont, en matière d'instruction primaire, les besoins du pays? quelles sont ses ressources? quel usage en fait la population, c'est-à-dire combien la France a-t-elle d'enfants en âge de suivre l'école? Combien a-t-elle d'écoles et de maîtres? Combien d'élèves fréquentent l'école?

A l'époque du dernier recensement de la population, en décembre 1876, le nombre des enfants de 6 à 13 ans révolus étaient de 4,502,894, dont 2,278,295 garçons et 2,224,599 filles.

Pour instruire ces quatre millions et demi d'enfants, nous possédions (1876-1877) 71,547 écoles primaires de toute nature. Sur ce total, 9,352 étaient absolument gratuites; mais toutes les écoles publiques, et même un grand nombre d'écoles libres, admettent des élèves gratuits à côté des élèves payants. On comptait 25,418 écoles de garçons, 29,126 écoles de filles, 17,003 écoles mixtes. Les écoles laïques étaient au nombre de 51,667, dont 38,149 écoles de garçons ou écoles mixtes et les 13,508 écoles de filles.

Un chiffre digne d'attention est celui des écoles de hameau, qui s'élève à 3,142; ce nombre s'est augmenté depuis plusieurs années, précisément parce qu'on a mieux compris, que dans les régions peu favorisées sous le rapport des moyens de communication ou de la densité de la population, c'était en rapprochant l'école de l'écolier, qu'on pouvait espérer l'assiduité.

Un tableau également intéressant est celui qui d'après le relevé de 1875-1876, indique le nombre des écoles dont l'installation laisse à désirer, et celui des écoles dont la construction était reconnue nécessaire: ces nombres sont de 34,108 et de 17,641. Si la loi du 1er juin 1878 sur la création d'une caisse pour la construction des maisons d'école avait besoin d'une justification, elle la trouverait amplement dans de pareils chiffres.

Le personnel enseignant des écoles publiques et libres de toute nature atteint le chiffre de 110,709 instituteurs et institutrices. Les femmes, qui sont au nombre de 58,992, comptent pour plus de moitié dans le total. Mais, dans l'enseignement public, elles sont en minorité : 33,663 institutrices et 46,400 instituteurs.

L'enseignement laïque emploie 64,025 personnes, dont 42,249 hommes et 21,776 femmes; l'enseignement congréganiste, 46,684 personnes : 9,468 hommes et 37,216 femmes. Tandis que sur les 100 écoles il n'y a que 28 écoles congréganistes, sur 100 maîtres et maîtresses, il y a 42 congréganistes. Cette différence s'explique aisément lorsqu'on considère que la plupart des écoles laïques n'ont qu'une classe et n'emploient qu'une seule personne, tandis que les écoles congréganistes emploient le plus souvent deux ou plusieurs maîtres ou maîtresses.

Sont munis du brevet de capacité, 68,997 instituteurs et institutrices: 40,171 instituteurs laïques et 19,325 institutrices laïques, 3,768 instituteurs congréganistes et 5,733 institutrices congréganistes. Ainsi 41,712 personnes enseignent dans les écoles sans être munies du brevet.

Le total des élèves de tout âge qui ont été inscrits pendant une période quelconque de l'année scolaire 1876-1877 dans un établissement d'instruction primaire, public ou libre, est de 4.716.935, soit 2,400,882 garçons et 2,316,053 filles. Sur ce nombre 1,907,027 garçons et 1,853,349 filles, en tout 3,742,376 enfants étaient dans l'âge scolaire, c'est-à-dire entre 6 et 13 ans révolus. Mais il convient d'ajouter à ce nombre 64,155 enfants de 6 à 7 ans reçus dans les salles d'asile et 71,620 garçons au-dessous de 13 ans révolus qui reçoivent l'instruction dans un établissement d'enseignement secondaire. Il y a donc 3,878,151 enfants de 6 à 13 ans révolus dans divers établissements d'instruction.

En calculant seulement la différence entre les enfants recensés en 1876, et le total des enfants inscrits dans les écoles ressortissant au ministère de l'instruction publique, nous trouverions 624,743 enfants de 6 à 13 ans (soit 270,680 garçons et 354,063 filles) qui seraient restés en dehors de l'école pendant l'année scolaire de 1876-1877.

Sont-ils tous privés pour cela d'instruction? Non, sans doute. Dans la génération de 6 à 13 ans révolus, il y a toujours un certain nombre d'enfants qui vont tardivement à l'école, après leur septième année, et un nombre plus grand peut-être qui la quittent avant la quatorzième année, ordinairement à la suite de leur première communion. Ceux-là ont reçu quelque instruction; mais il est regrettable qu'ils ne consacrent pas à l'étude toute la période de l'âge scolaire, et qu'ils ne retirent d'un trop bref séjour à l'école que des notions insuffisantes.

La fréquentation est la mesure du prix que l'on attache à l'instruction et du profit que la jeunesse en retire. Mais nous ne saurions utilement indiquer une moyenne générale pour la France entière. C'est par le détail qu'il convient de se former une opinion en cette matière; c'est pourquoi nous indiquons le degré d'assiduité par mois et par département.

Tel est le résumé sommaire des constatations que renferme le premier volume de la statistique de l'enseignement primaire...

Agréez, Monsieur le Président, l'assurance de mon profond respect,

Le Ministre de l'Instruction publique,
des Cultes et des Beaux-Arts,
A. Bardoux.

Rapport de la Commission de statistique de l'enseignement primaire à M. le Ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts.

Monsieur le Ministre,

La Commission de statistique instituée auprès de la direction de l'enseignement primaire a l'honneur de vous soumettre le compte rendu sommaire de ses travaux. C'est la première fois qu'elle le fait: elle doit vous rappeler le but pour lequel elle a été instituée et vous exposer les moyens qu'elle a mis en œuvre pour accomplir sa tâche.

I

L'enseignement primaire embrasse un nombre si considérable d'établissements, de maîtres, d'élèves, placés dans des conditions diverses, qu'il est impossible d'en saisir l'ensemble et de se faire une idée précise de sa situation, de ses besoins, de ses progrès ou de ses lacunes sans le secours de la statistique....

Les deux rapports officiels publiés en France, à la suite de l'Exposition de Vienne, avaient insisté sur la nécessité de dresser des statistiques régulières de l'enseignement en France (1). « Assurément, y disait-on, il n'est pas moins utile de pouvoir se rendre compte, dans un

(1) *Exposition universelle de Vienne en 1873. Rapport sur l'instruction primaire et secondaire*, par M. E. Levasseur, membre du jury international. — *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, par M. F. Buisson, agrégé de l'Université, délégué du ministère à l'Exposition de Vienne.

pays civilisé, de l'état et du progrès de l'instruction que du mouvement du commerce et du nombre des condamnations. Cependant, nous avons en France, chaque année, ces derniers renseignements, et nous ne possédons pas les premiers. »

Sur la proposition de M. le Directeur de l'enseignement primaire, la Commission de statistique a été instituée sous le ministère de M. Wallon, par arrêté du 15 mars 1876....

Répondant au désir de l'administration, la Commission aborda immédiatement l'étude de cette question complexe, à laquelle elle se proposait de consacrer plusieurs mois avant de présenter un projet au Ministre. Mais à peine y avait-elle employé quelques séances, que le décret annonçant l'ouverture d'une Exposition universelle à Paris en 1878 l'obligea à modifier le programme de ses travaux. Il devenait nécessaire de procéder sans retard à une statistique scolaire, dont la publication coïncidât, autant que possible, avec l'époque de l'Exposition. C'était une tâche nouvelle, plus restreinte et plus pressante : il fallait aborder immédiatement la pratique et dresser des cadres en introduisant seulement dans les modèles nouveaux les améliorations que la Commission croirait à la fois essentielles et susceptibles d'une réalisation immédiate.

Quelque soin qu'elle prît de changer le moins possible les cadres usités dans les états annuels de situation, la Commission ne se dissimulait pas les difficultés que présenterait pour le personnel enseignant et pour les fonctionnaires de l'inspection un travail conçu en partie sur des bases nouvelles. Aussi, persuadée qu'une statistique improvisée est sujette aux plus graves imperfections, la Commission demanda-t-elle à l'administration de faire dresser immédiatement, à titre d'essai et de préparation, une première ébauche portant sur l'année scolaire qui touchait à sa fin (1875-1876).

Ce travail s'accomplit du mois d'août au mois de novembre 1876. Il eut pour résultat, d'une part, de familiariser le personnel avec quelques-unes des dispositions principales de la nouvelle statistique; de l'autre, il fit parvenir à la Commission un grand nombre d'observations de détail émanant des inspecteurs et indiquant les parties qui avaient été le mieux comprises, celle qu'il y avait lieu d'éclaircir, celles qu'il convenait de supprimer pour le moment.

Ce travail préliminaire eut d'autres avantages : il permit de fournir au ministère de l'agriculture et du commerce les renseignements sommaires sur la situation des écoles en 1875 qui ont été insérées dans l'*Annuaire statistique de la France* (1re année). Il permit aussi de répondre aux questions posées par la Commission de la Chambre des députés chargée d'examiner la proposition de M. Paul Bert en vue « de modifier le fonctionnement et le recrutement des instituteurs primaires ». Les cadres dressés par la Commission de la Chambre se trouvant être assez conformes à ceux qu'avait adoptés la Commission de statistique pour que les chiffres des uns puissent être adaptés aux autres, une grande partie des données statistiques ainsi

recueillies ont pu être utilisées dans le remarquable rapport présenté à la Chambre (1).

Après avoir recueilli et discuté les renseignements préparatoires, la Commission arrêta les cadres de la statistique portant sur l'année scolaire 1876-1877. Ces cadres ont été soumis à l'un de vos prédécesseurs, Monsieur le Ministre, et ont, avec son approbation, servi à l'établissement du présent travail.

II

La statistique de l'enseignement primaire doit avant tout répondre aux trois questions suivantes :

1° Quels sont, au point de vue de l'instruction populaire, les besoins du pays ?

2° Quelles mesures sont prises pour y donner satisfaction ?

3° Quel usage fait la population des moyens d'instruction mis à sa disposition ?

En d'autres termes, déterminer le nombre des enfants à instruire, le nombre des écoles et des classes qui leur sont ouvertes, le nombre des enfants qui profitent de ces moyens d'instruction, et comparer entre eux ces éléments : tel est le problème à résoudre et tel est le plan que s'est proposé la Commission.

1° *Besoins du pays en ce qui concerne la population à instruire.*

La statistique de la France a, dans le recensement de 1872, donné pour la première fois la population par âge, année par année, jusqu'à l'âge de vingt-cinq ans. Grâce à cette heureuse innovation, il est permis aujourd'hui, non plus d'évaluer par approximation, mais de connaître année par année, par un relevé qui a la valeur même du recensement officiel, le nombre des enfants qui ont l'âge scolaire de ceux qui sont au-dessus ou au-dessous de cet âge. C'est là un premier élément qui manquait aux précédentes statistiques et qui aura dans celle-ci une importance particulière.

Mais, pour comparer à cet égard un département à l'autre, il ne suffit pas de connaître le nombre des enfants à instruire; il faut tenir compte de deux circonstances qui ont une influence directe sur les besoins scolaires et qui, suivant qu'elles varient, donnent à des chiffres identiques une signification différente : d'une part, le rapport du nombre des enfants au nombre total des habitants; d'autre part, la densité de la population et son mode de distribution sur le territoire. Très-disséminée, une population a besoin proportionnellement de plus d'écoles que si elle est très-dense : une contrée où le nombre des enfants est très-élevé relativement au chiffre total des habitants a souvent de plus grands sacrifices à faire que

(1) *Rapport fait au nom de la Commission chargée d'examiner la proposition de M. Paul Bert modifiant les conditions du recrutement et du perfectionnement des instituteurs et des institutrices primaires*, par M. Paul Bert, député. Séance du 18 mai 1877. — Inséré au *Journal officiel* des 2, 9, 13, 16, 23 et 24 juillet 1877.

celle où ce nombre est faible. Nous pourrions ajouter que la situation topographique et climatérique, l'état économique, le genre d'occupation, les habitudes particulières à chaque localité, sont autant de causes qui, sans pouvoir être enregistrées par la statistique, modifient sensiblement les besoins et les ressources scolaires.

Il y a une autre cause de variation dont nous avons essayé d'évaluer numériquement l'influence : c'est la distinction de la population en partie rurale et en partie urbaine. Entre une grande ville et un village, les conditions de la vie en général, celles de la vie scolaire en particulier, ne sont pas les mêmes : ce qui est facile à l'une est difficile à l'autre; certains résultats qui suffisent dans un village ne suffiraient pas dans une ville : le village, inférieur à certains égards, peut à d'autres égards être plus favorisé qu'une ville. C'est pourquoi la Commission a essayé de dédoubler la statistique scolaire toute entière, en groupant, d'une part, tout ce qui concerne les villes, de 'autre tout ce qui a trait anx communes rurales.

La Commission s'est arrêtée à la division suivante : considérer comme partie urbaine tous les chefs-lieux de département, d'arrondissement et de canton, et, en outre, toutes les communes qui, ayant au moins 2,000 âmes de population agglomérée, quelle que soit d'ailleurs la population totale de la commune, sont classées à part par la *Statistique générale de la France* et désignées sous le nom de « partie urbaine ».

2° *Moyens d'instruction offerts à la population.*

En regard du nombre d'enfants qui réclament l'instruction, la statistique doit placer celui des établissements scolaires. Ici ce n'est pas seulement la quantité qu'il y a lieu de considérer, c'est aussi la qualité; aussi la statistique a-t-elle recherché :

1° Le nombre, la nature et l'état matériel des écoles;

2° Le nombre et la répartition des classes;

3° Le nombre, l'état civil et les titres de capacité des maîtres et maîtresses.

Ecoles, classes, maîtres, trois nombres étroitement connexes qui, à des points de vue divers, serviront également à donner la mesure des ressources offertes à l'instruction, à une condition toutefois, c'est qu'on apprécie ces ressources comme tout à l'heure les besoins correspondants, par rapport à la population générale, par rapport à la population enfantine, enfin par rapport à la densité et à la répartition territoriale de la population.

Pour avoir un tableau fidèle de la situation, il faut ajouter aux écoles proprement dites les institutions diverses qui préparent, constatent ou complètent l'instruction primaire; les uns devancent l'âge scolaire (les salles d'asiles); d'autres s'adressent à un âge plus avancé qui a besoin d'affermir des connaissances acquises ou de réparer les lacunes de l'instruction primaire (les cours d'apprentis et d'adultes, les bibliothèques populaires et scolaires); d'autres

donnent une sorte de sanction officielle à l'instruction acquise (les certificats d'études primaires).

Il convient d'ajouter aussi les mesures prises pour former des maîtres et, par conséquent, la statistique des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices et celle des brevets de capacité.

Ces divers renseignements font connaître dans leur ensemble les efforts du pays pour assurer à ses jeunes générations l'instruction primaire. Que lui coûtent ces efforts? Quels sacrifices lui impose cette organisation de l'enseignement primaire avec ses diverses annexes? Ce sera l'objet de la statistique financière qui termine la seconde série des questions.

Nous savons ainsi quels sont les besoins du pays en matière d'enseignement populaire et quelle satisfaction est donnée à ces besoins.

3° *Usage que fait la population de ces moyens d'instruction : élèves inscrits, élèves présents.*

Ici se présentent deux problèmes qui ont embarrassé les statisticiens de tous les pays. Il s'agit de relever, d'une part, le nombre d'élèves nominalement inscrits à l'école, d'autre part le nombre d'élèves effectivement présents à l'école. Ni l'un ni l'autre de ces deux nombres ne peut être obtenu avec une certitude absolue. Il faut chercher les meilleurs moyens d'approximation.

Pour l'inscription proprement dite, la difficulté principale est de fixer l'unité de durée qu'on prendra pour mesure. Sera-ce l'année civile? l'année scolaire? le trimestre? le mois? le jour? et, dans ce dernier cas, sera-ce un jour déterminé ou la moyenne journalière?

Avant de se décider entre ces divers modes d'opération, la Commission s'est appliquée à passer en revue les procédés nouveaux usités à l'étranger. Chacune de ces manières de compter a ses partisans; aucune n'est exempte d'inconvénients. Dans l'état actuel de la comptabilité scolaire des écoles publiques en France, il faut, quelque système qu'on adopte, prendre pour base et pour point de départ le registre matricule, c'est-à-dire le registre annuel que tout instituteur doit ouvrir le 1er janvier et clore le 31 décembre, et sur lequel il inscrit d'abord les élèves présents au 1er janvier, puis, au fur et à mesure de leur arrivée, les élèves entrant successivement dans le cours de l'année.

Dans les statistiques de 1864 et de 1867, pour lesquelles on a adopté la période de l'année civile, les instituteurs ont relevé le total des élèves inscrits sur le registre de l'année; l'ensemble de ces totaux a servi à établir le chiffre de la population scolaire pour la France entière.

Ce renseignement a sa valeur propre; mais il ne faudrait pas le regarder comme représentant le nombre réel des élèves inscrits. L'expérience montre qu'il accuse un chiffre toujours exagéré. En effet, l'année scolaire se terminant généralement au mois d'août ou de septembre, bon nombre d'élèves sortent de l'école à cette époque. Après les vacances, au mois d'octobre, arrive une nouvelle génération

scolaire qui remplace en partie l'ancienne sur les bancs, mais qui, sur le registre, s'y ajoute et enfle le total de l'année; car on inscrit les nouveaux élèves, on n'efface pas les anciens. Le total ainsi obtenu à la fin de décembre embrasse donc des élèves appartenant à deux années scolaires, puisqu'il donne le chiffre des entrées sans en déduire celui des sorties.

Si l'on n'évite pas absolument ces chances de double emploi, on les réduit du moins sensiblement en prenant le total, non pas de l'année civile, mais de l'année scolaire. Seulement, pour que ce dernier soit exact, il faut que l'instituteur, après avoir constaté, à la fin de l'année scolaire, soit, par exemple, le 31 août, le nombre des élèves qu'il a inscrits depuis le 1er janvier sur le registre matricule de l'année courante, recherche dans le registre matricule de l'année précédente les élèves qui, ayant appartenu à l'école pendant le trimestre d'octobre à décembre, l'ont quittée dans le cours ou à la fin de ce trimestre et n'ont par conséquent pas été inscrits au 1er janvier sur le registre nouveau.

En prenant pour période l'année scolaire, on fait disparaître la cause d'erreur qui provient de l'inscription dans un même total d'enfants ayant appartenu à deux années distinctes. Mais cette méthode, plus voisine de la vérité que la précédente, n'est pas non plus à l'abri du reproche d'exagération. En réalité, elle ne donne pas d'autre renseignement que celui-ci : combien d'enfants ont passé par l'école ? Qu'ils y aient séjourné un mois ou onze mois, ils sont tous inscrits indistinctement. Il est manifeste que si l'on rapproche le nombre des élèves inscrits dans ces conditions du nombre des enfants donné par le recensement comme ayant l'âge scolaire, on obtiendra une proportion plus favorable que la réalité; on se ferait illusion si l'on prenait ces chiffres comme l'expression du degré probable d'instruction dans ce pays.

Le premier moyen de les corriger est de décomposer le total des inscriptions de l'année en totaux mensuels. Si ces totaux mensuels restent tous sensiblement égaux entre eux et égaux au total de l'année, c'est que la population scolaire est stable et qu'elle fréquente l'école toute l'année. Si les totaux mensuels, sans différer beaucoup entre eux, sont notablement inférieurs au total annuel, on doit en conclure que les sorties ont été récompensées par les rentrées, c'est-à-dire que les élèves quittant l'école chaque mois ont été à peu près remplacés par un nombre équivalent d'élèves nouveaux. L'écart accuse un renouvellement partiel de l'école; ce renouvellement est d'autant plus considérable que l'écart est grand, et laisse supposer qu'un grand nombre d'élèves n'ont fait qu'un court séjour dans la classe. Pour prendre un exemple dans lequel nous rendons sensible les différences en les exagérant, une classe de 50 élèves qui se serait complétement renouvelée au milieu de l'année, porterait, au total de chaque mois, à peu près le même nombre de 50 élèves, mais compterait au total de l'année 100 élèves.

On peut aller plus loin encore dans cette recherche du nombre

vrai des élèves inscrits et présents. Plus on réduira la durée prise pour unité, plus on se rapprochera de la vérité. C'est ce qui a déterminé, dans ces dernières années, plusieurs Etats, la Suisse, par exemple, à prendre pour unité d'inscription et de présence, non pas l'année, ni même le mois, mais le jour, ou, pour mieux dire, le demi-jour de classe. En retranchant le dimanche et le jeudi, chaque semaine scolaire représente dix classes; un enfant inscrit et présent pendant toute la semaine vaudra à la comptabilité de l'école dix inscriptions et dix présences; un enfant inscrit toute la semaine et absent deux jours, aura dix inscriptions et six présences; un enfant arrivé le vendredi aura quatre inscriptions et quatre présences, etc.

Cette méthode supprime presque entièrement les causes de double emploi dans les registres, et les supprimerait d'une manière absolue si l'instituteur était toujours averti immédiatement par les parents du départ définitif d'un élève. En supposant cette condition fidèlement remplie, l'enfant ne serait jamais inscrit, même pour un seul jour, en deux endroits à la fois, ni inscrit un jour de trop. Dans ce système, le total des inscriptions et le total des présences, divisé par le nombre de demi-jours de classe, donne en quelque sorte, jour par jour, la situation de la population scolaire, de son assiduité et de ses fluctuations.

Ces deux derniers modes de supputation, l'un par mois, l'autre par jour, ont une supériorité manifeste sur les procédés de calcul par année, fût-ce même par année scolaire. Ils présentent, il est vrai, dans l'exécution de plus grandes difficultés, ou plutôt ils imposent au personnel enseignant et à l'administration une somme de travail plus considérable.

Ils sont nouveaux chez nous. C'est ce qui en rend l'application plus laborieuse. Ils exigent comme condition indispensable un registre d'appel où les entrées et les sorties, les présences et les absences soient inscrites avec une exactitude scrupuleuse. Il ne suffit pas de le prescrire dans les règlements; il faut compter beaucoup, pour l'exécution, sur le zèle des instituteurs.

Le personnel de l'enseignement et celui de l'administration ont accepté volontiers le surcroît passager de travail que cette méthode exige au début, parce que tous, inspecteurs et instituteurs, comprennent comme nous, Monsieur le Ministre, quel intérêt il y a pour la France à établir sa situation scolaire non moins exactement que le font d'autres pays, et à perfectionner des procédés d'enquête qui doivent servir de base et de mesure aux progrès à accomplir. Le concours empressé qu'ils ont apporté à votre administration dans cette circonstance, et dont nous nous plaisons à vous rendre témoignage, en est la preuve.

C'est dans cet esprit qu'ont été dressées les trois séries de modèles de la statistique de 1876-1877.

Le nombre des inscriptions et celui des présences par an, par mois et par jour, sont les données générales de la population scolaire, dont nous cherchons la répartition par âge, par sexe, par

nature d'école Il sera facile et intéressant de rapprocher ensuite ces nombres du nombre des enfants vivants de l'un et l'autre sexe, tel que l'établit le recensement.

Ce rapprochement de l'effectif scolaire réel et du nombre des enfants recensés donnera-t-il exactement la mesure du degré d'instruction qu'atteignent, de fait, nos populations? Evidemment non.

Il y faudrait ajouter la plus délicate et la plus longue de toutes les enquêtes statistiques, celle qui consiste à constater à la fin d'une année le nombre d'élèves qui vont sortir sachant lire, écrire, compter ou possédant de plus telle ou telle autre connaissance.

La tentative fut faite pour l'année 1863. La Commission, Monsieur le Ministre, n'a pas cru pouvoir la renouveler, d'abord pour ne pas compliquer le travail des instituteurs et des inspecteurs, et aussi parce qu'elle a craint qu'une statistique portant sur une matière si complexe et sur tant de points susceptibles d'appréciations si diverses n'eût pas une valeur suffisante, faute de précision et de contrôle.

La Commission a préféré se borner, pour le moment, à enregistrer des faits positifs, susceptibles d'une constatation directe et attestés par une suite de déclarations inscrites au registre jour par jour : Combien d'écoles? combien de maîtres? combien d'élèves inscrits au registre matricule? combien d'inscrits et combien de présents chaque mois, chaque jour? Ces chiffres eux-mêmes n'ont pas toujours une exactitude absolue; la Commission ne se dissimule ni les difficultés ni les imperfections inhérentes à ce genre de statistique; mais du moins la méthode qu'elle a suivie lui paraît donner moins de place que d'autres méthodes au doute dans la constatation et à l'arbitraire dans l'interprétation.

L'exposé qui précède suffira, nous l'espérons, Monsieur le Ministre, à bien préciser la pensée qui a dirigé les travaux de la Commission...

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de nos sentiments les plus respectueux.

Paris, 20 mai 1878

Au nom de la Commission :

Le président : E. LEVASSEUR,

Membre de l'Institut.

AVIS

Nous n'avons pu, comme nous l'espérions, publier dans ce numéro les compositions données aux épreuves du certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire; nous avons réuni déjà un grand nombre des textes qui nous sont demandés, mais nous attendons que tous nous soient parvenus pour faire un choix. Le numéro prochain en contiendra un certain nombre.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 318-9.

ACTES OFFICIELS

Le Président de la République française,
Sur la proposition du président du conseil, Ministre des affaires étrangères,

Décrète :

Article premier. — M. Jules Ferry, député, est nommé Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, en remplacement de M. Bardoux, dont la démission est acceptée.

Art. 2. — Le président du conseil, Ministre des affaires étrangères, est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Versailles, le 4 février 1879.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil, Ministre des affaires étrangères,

WADDINGTON.

Décrets relatifs à l'administration centrale.

Le Président de la République française,
Sur le rapport du Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Décrète :

Article premier. — M. Mourier, directeur de l'enseignement secondaire au ministère de l'instruction publique, est admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à une pension de retraite pour cause d'ancienneté de services.

Art. 2. — M. Mourier est nommé directeur honoraire au ministère de l'instruction publique.

Art. 3. — Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 10 février 1879.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

JULES FERRY

Le Président de la République française,

Sur le rapport de Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Décrète :

Article premier. — M. Zévort, vice-recteur de l'académie de Paris, est nommé inspecteur général de l'instruction publique. (Enseignement supérieur.)

Art. 2. — Le Ministre de l'instruction publique est des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 10 février 1879.

Jules Grévy.

Par le Président de la République :

Jules Ferry.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Décrète :

Article premier. — M. Zévort, inspecteur général de l'instruction publique, est délégué dans les fonctions de directeur de l'enseignement secondaire au ministère de l'instruction publique, en remplacement de M. Mourier, admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite.

Art. 2. — Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'éxécution du présent décret.

Fait à Paris, le 10 février 1879.

Jules Grévy.

Par le Président de la République :

Jules Ferry.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Décrète :

Article premier. — M. Buisson, inspecteur général de l'enseignement primaire, hors cadre, est nommé directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique, en remplacement de M. Boutan, inspecteur général de l'instruction publique, dont la délégation a pris fin, et qui est nommé directeur honoraire.

Art. 2. — Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 10 février 1879.

Jules Grévy.

Par le Président de la République :

Jules Ferry.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts,

Décrète :

Article premier. — Le cours pratique des salles d'asile prendra désormais le nom d'école Pape-Carpantier (cours pratique des salles d'asile).

Art. 2. — Le Ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 19 décembre 1878.

M[al] de MAC-MAHON,
duc de Magenta.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'instruction publique,
des cultes et des beaux-arts,
A. BARDOUX.

Rapport au Président de la République française.

Paris, le 20 janvier 1879.

Monsieur le Président,

La loi du 1er juin 1878, qui instituait la Caisse pour la construction des écoles, porte (art. 13) : « Chaque année, les Ministres de l'instruction publique, de l'intérieur et des finances rendront compte au Président de la République de la distribution des subventions et des avances, de la marche des travaux et des opérations de la Caisse pour la construction des écoles, par un rapport qui sera distribué au Sénat et à la Chambre des députés au commencement de leur session ordinaire. »

Pour me conformer à cette prescription, j'ai l'honneur, Monsieur le Président, au nom de mes collègues de l'intérieur et des finances et au mien, de vous présenter, dans le tableau annexé au présent rapport, l'ensemble des opérations effectuées, en 1878, par la Caisse des écoles et par l'administration de l'instruction publique.

Une somme de 60 millions, payable en cinq annuités, a été mise à ma disposition par la loi du 1er juin (art. 1er, § 1er), pour être répartie, à titre de subvention, entre les communes, en vue de l'amélioration ou de la construction de leurs bâtiments scolaires et de l'acquisition de mobiliers scolaires.

Une autre somme de 60 millions (art. 1er, § 2), également payable en cinq annuités, à partir de la même époque, est mise, à titre d'avance, à la disposition des communes dûment autorisées à emprunter pour le même objet.

Aussitôt après la promulgation de la loi, et afin d'assurer la prompte exécution des dispositions libérales votées par le Parlement,

une commission composée de délégués des administrations de l'intérieur, des finances, de l'instruction publique et de la caisse des dépôts et consignations, a été constituée à l'effet de préparer le décret qui devait régler le fonctionnement de la Caisse; ce décret a été rendu le 10 août 1878. La circulaire qui l'accompagnait a fixé la procédure à suivre dans chaque cas et a fait connaître les conditions à remplir par les communes pour obtenir des subventions ou pour être admises à contracter des emprunts. Dès l'ouverture de la session des conseils généraux, ces instructions ont été adressées aux préfets, qui se sont trouvés ainsi en mesure d'en donner connaissance en temps utile aux assemblées départementales.

Les résultats ne se sont point fait attendre. Le nombre des dossiers transmis au Ministère, du 1er janvier au 1er juin, avait été de 1 247, et le montant des subventions allouées pendant la même période avait atteint le chiffre de 4 009 640 francs. Du 1er juin au 31 décembre, le nombre des demandes adressées au Ministère a été de 1 929; il a été déjà statué sur 1 493 de ces demandes, et une somme de 4 929 020 francs a été répartie entre les communes à titre de subvention. A ces deux sommes vient s'ajouter la dette existant au 1er janvier 1878 et qui se montait à 2 234 204 francs.

D'après l'article 7 de la loi, la Caisse pourvoit désormais au payement des subventions allouées par le Ministère; par suite, la Caisse a dû prendre à sa charge le payement des subventions concédées antérieurement au vote de la loi et dont l'État est encore débiteur envers les communes. Cette dette, au 1er juin, était de 6 243 844 francs.

Du 1er juin au 31 décembre, il a été effectué par la Caisse des versements s'élevant à 1 615 353 francs. Les versements auraient, sans aucun doute, atteint un chiffre plus élevé si, d'une part, les avantages du payement direct par la Caisse avaient été dès l'abord bien compris par les autorités locales, et si, d'autre part, les communes n'avaient, aux termes de l'article 5 de la loi, à justifier au préalable de l'exécution des travaux et de l'emploi intégral de leurs propres ressources. Ces circonstances ont été, pour un temps du moins, des causes de retards que les administrations municipales mieux informées sauront désormais éviter.

En ce qui concerne les avances faites par la Caisse, 178 communes ont été admises jusqu'à ce jour à contracter des emprunts s'élevant à la somme de 2 572 700 francs. Les délais, trop courts depuis le vote de la loi, n'ont pas permis aux communes de profiter de ces avances, et aucune réalisation d'emprunt n'a pu être encore effectuée.

Voici, en résumé, la situation au 31 décembre 1878:

Antérieurement à la loi, et jusqu'au 1er juin, des subventions ont été accordées pour une somme de.................Fr.	6 243 844
Le montant des subventions allouées depuis le 1er juin au 25 décembre, est de..................................	4 929 020
Ensemble....Fr.	11 172 864

Report.... Fr.	11 172 864
Si à ces chiffres on ajoute les subventions promises du 25 au 31 décembre 1878, et qui devront être reportées au compte de l'année 1879........................	615 125
(ces subventions n'ont pu être comprises dans le travail, par suite de la nécessité de présenter le rapport dès la rentrée des Chambres), on constate que le montant des subventions allouées aux communes pour leurs maisons d'école a atteint en réalité le chiffre de...Fr.	11 787 989

Ce chiffre se rapproche de celui de 12 millions représentant la somme qui a été mise à ma disposition pour l'année.

Quant aux emprunts, le montant des avances autorisées est de 2 572 700 francs pour 178 communes. Il appartient aux administrations départementales d'en poursuivre la réalisation par arrêtés ou par décrets, suivant l'importance des emprunts.

Agréez, Monsieur le Président, l'hommage de ma haute considération et de mes sentiments les plus respectueux.

Le Ministre de l'Instruction publique,
des Cultes et des Beaux-Arts,

A. Bardoux.

Lettre du Ministre des Travaux publics au Ministre de l'Instruction publique touchant le transport à prix réduit, par les chemins de fer, des instituteurs et institutrices.

Versailles, le 20 janvier 1879.

Monsieur le Ministre et cher collègue,

J'ai demandé aux compagnies de chemins de fer s'il ne leur paraîtrait pas possible d'accorder la faveur du tarif à demi-place aux instituteurs primaires des deux sexes, voyageant pour les besoins du service et sur le vu d'une lettre officielle de leurs chefs hiérarchiques.

Toutes les Compagnies (sauf celle de Vitré à Fougères) se sont empressées de satisfaire à cette demande, et elles m'ont fait connaître qu'elles se tenaient à votre disposition pour déterminer, de concert avec vous, le mode des justifications à produire par les intéressés pour obtenir le bénéfice du demi-tarif.

Je suis heureux que mon intervention ait pu amener un résultat conforme aux vœux qui m'avaient été adressés en faveur d'une catégorie de fonctionnaires si dignes d'intérêt, vœux dont votre département lui-même s'était fait plusieurs fois l'interprète auprès de mon administration.

Agréez, etc.

Le Ministre des Travaux publics,

C. de Freycinet.

Circulaire relative à l'enseignement secondaire des filles.

Paris le 27 janvier 1879.

Monsieur le Recteur,

Un crédit de 100 000 francs a été inscrit cette année au budget du Ministère de l'instruction publique, pour encourager et développer les cours d'enseignement secondaire institués en faveur des jeunes filles. Dès l'année 1867, un de mes honorables prédécesseurs avait pris l'initiative de cet enseignement ; un grand nombre de villes s'empressèrent de répondre à son appel; mais, après deux ou trois années d'existence, plusieurs cours disparurent faute de ressources suffisantes; quelques-uns cependant ont survécu, grâce aux sacrifices et à l'appui éclairé des municipalités.

Désirant me rendre compte de la situation présente, je viens vous prier, Monsieur le Recteur, de m'adresser tous les renseignements que vous pourrez recueillir sur les cours qui avaient été établis dans les différentes villes de votre ressort, pendant les années 1867, 1868, 1869 et suivantes, et sur ceux qui subsistent encore aujourd'hui. En même temps que vous indiquerez l'origine et les causes de la disparition des uns, vous voudrez bien faire connaître l'organisation actuelle des autres, tant au point de vue du personnel que de l'enseignement, c'est-à-dire :

1° Le nombre, la nature et la durée des cours par semaine; 2° le nombre des élèves qui y sont admises, soit gratuitement, soit moyennant une rétribution ; le chiffre de cette rétribution ; 3° le local et le matériel scientifique affectés aux cours, les fonds qui y sont consacrés, leur provenance, cotisations mensuelles des élèves, subventions de la ville, dons, etc. ; 4° le nombre des professeurs, la rémunération allouée à chacun d'eux.

Vous indiquerez si ces professeurs appartiennent à l'enseignement public (facultés, lycées, colléges, écoles municipales), à l'enseignement privé, ou enfin si les cours sont confiés à d'autres personnes (médecins, ingénieurs, etc.). Des renseignements exacts et précis sur ces différents points me sont indispensables pour un travail d'ensemble très-important ; je vous prie de me les adresser dans le plus bref délai possible.

Recevez, Monsieur le Recteur, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique,
des Cultes et des Beaux-Arts,
A. BARDOUX.

Administration académique. — Par décret, en date du 10 février 1879, M. Gréard, inspecteur général de l'instruction publique, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, est nommé vice-recteur de l'académie de Paris, en remplacement de M. Zévort, appelé à d'autres fonctions. M. Gréard est nommé inspecteur général honoraire.

Administration centrale. — 1er novembre 1878. — M. d'Artois, sous-chef au 1er bureau de la comptabilité, est nommé sous-chef au 2e bureau de la direction de l'enseignement primaire, en remplacement de M. Colin, nommé sous-chef à la division de comptabilité;

M. Debras, employé au 1er bureau de la direction de l'enseignement primaire, est nommé sous-chef au 3e bureau de la même direction, en remplacement de M. Générès.

Administration académique. — Par divers décrets, de décembre et janvier derniers :

M. Charles, recteur de l'académie de Montpellier, a été nommé recteur de l'académie de Lyon, en remplacement de M. Dareste de la Chavanne, mis en disponibilité;

M. Dumont, recteur de l'académie de Grenoble, a été nommé recteur de l'académie de Montpellier, en remplacement de M. Charles;

M. Zévort, recteur de l'académie de Bordeaux, a été nommé vice-recteur de l'académie de Paris, en remplacement de M. Mourier, admis à la retraite;

M. Lespiault, professeur à la faculté des sciences de Bordeaux, a été nommé recteur de l'académie de Bordeaux, en remplacement de M. Zévort;

M. Capmas, professeur à la faculté de droit de Dijon, a été nommé recteur de l'académie de Grenoble, en remplacement de M. Dumont;

M. Ouvré, recteur de l'académie de Douai, a été nommé recteur de l'académie de Bordeaux, en remplacement de M. Lespiault, non acceptant.

---

28 novembre 1878. — M. Beaudun, secrétaire (3e classe) de l'académie de Clermont, est nommé en la même qualité à l'académie d'Aix, en remplacement de M. Got;

M. Got, secrétaire (2e classe) de l'académie d'Aix, est nommé en la même qualité à l'académie de Toulouse, en remplacement de M. Baylac, décédé;

M. Lenoir, surveillant général au lycée Henri IV, est nommé secrétaire (3e classe) de l'académie de Clermont, en remplacement de M. Beaudun;

30 novembre. — M. Cotte, directeur de l'école communale de Philippeville, est nommé commis d'inspection (3e classe) à Constantine, en remplacement de M. Serres, appelé à d'autres fonctions.

Inspection primaire. — 14 novembre 1878. — Le canton de Thouarcé (Maine-et-Loire), dépendant de la circonscription d'inspection primaire d'Angers, est réuni à la circonscription de Baugé;

Les cantons de Tiercé et du Louroux-Béconnais, dépendant de la circonscription d'inspection primaire d'Angers, sont réunis à la circonscription de Segré.

20 novembre. — M. Potier, inspecteur (3e classe) à Saint-Jean de Maurienne (Savoie), est nommé en la même qualité à Saint-Girons (Ariége) en remplacement de M. Ducos, appelé à d'autres fonctions.

21 novembre. — Le chef-lieu de la deuxième circonscription d'inspection primaire créée dans le département de la Savoie, par arrêté du 15 mai 1878, est transféré d'Aix-les-Bains à Chambéry.

28 novembre. — M. Istria, ancien inspecteur primaire à Vendôme, est nommé inspecteur primaire honoraire.

Écoles normales primaires. — *11 novembre 1878.* — M. Estienne, instituteur adjoint à Grenoble, pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale d'Agen, en remplacement de M. Labérenne, non acceptant.

13 novembre. — Mlle Sage, institutrice à Alger, pourvue du brevet supérieur, est nommée directrice (3e classe) de l'école normale d'institutrices de Milianah, en remplacement de Mme Maillier, en congé.

14 novembre. — M. Fatalot, chargé de l'enseignement de l'allemand à l'école normale de Commercy, pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe), à l'école normale de Versailles, en remplacement de M. Bouvier, qui reçoit une autre destination;

M. Bouvier, maître adjoint (3e classe), à l'école normale de Versailles, est nommé, en la même qualité, à l'école normale de Villefranche, en remplacement de M. Menigoz, en congé.

15 novembre. — M. Breult, directeur de l'école normale du Puy, est promu de la 3e à la 2e classe.

16 novembre. — M. Rouault, professeur d'agriculture à l'école normale d'Albi, est nommé, en la même qualité, à l'école normale de Grenoble;

M. l'abbé Mongis, curé d'Angoulin, est nommé aumônier (3e classe) de l'école normale de Lagord (Charente-Inférieure), en remplacement de M. l'abbé Roussot, démissionnaire;

Mlle Dolivet, institutrice adjointe à Reims, pourvue du brevet supérieur, est nommée maîtresse adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Milianah, en remplacement de Mlle Dessaignet, appelée à d'autres fonctions.

18 novembre. — M. l'abbé Garroute est nommé aumônier (2e classe de l'école normale d'Agen.

21 novembre. — Mlle Cougoul, pourvue du brevet supérieur, es nommée maîtresse adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Montpellier, en remplacement de Mlle Mauran, qui a reçu une autre destination;

M. l'abbé Bonnard est nommé aumônier (3e classe) de l'école normale d'institutrices d'Aix, en remplacement de M. l'abbé Rambert.

Distinctions honorifiques :

Légion d'honneur. — Par décret, en date du 15 janvier 1879, M. Charles, recteur de l'académie de Lyon, est nommé chevalier de la Légion d'honneur. Sont nommés officiers de la Légion d'honneur : MM. Rousselot, inspecteur d'académie ; — Buisson, inspecteur général de l'instruction publique ; — Porcher, directeur de l'école municipale Turgot.

Sont nommés *officiers de l'instruction publique :*

8 novembre 1878. — M. Jeannemey, professeur de dessin à l'école normale primaire de Vesoul.

29 novembre. — MM. de Marcère, ministre de l'intérieur ; — de Freycinet, ministre des travaux publics ; — le général Borel, ministre de la guerre ; — Teisserenc de Bort, ministre de l'agriculture et du commerce.

Sont nommés *officiers d'académie :*

2 octobre 1878. — MM. Carlier et Fossey, professeurs à l'école de dessin et de modelage ;

9 octobre. — Laramas, professeur à l'école de la Martinière, à Lyon ; — Barqui, professeur à la même école.

13 octobre. — MM. Chardon, sénateur ; — Horteur, député ; — Laugier, sous-préfet de Montluçon (Allier) ; — le baron Arthur de Rothschild, délégué cantonal ; — Mainguet, 1er adjoint au maire de Versailles ; — Blanchon, inspecteur primaire à Coulommiers (Seine-et-Marne) ; — Brouard, maire de Bellengreville (Calvados) ; — Dieuzayde, professeur à la *Société des amis de l'instruction élémentaire de Bordeaux ;* — Guérin, trésorier de l'*Association philotechnique*, percepteur à Puteaux ; — Tollaire-Desgouttes, maire de Châteauroux ; — Fallot, pasteur à Roches-les-Blamont (Doubs) ; — Entraygues, membre fondateur des crèches-asiles du 2e arrondissement ; — Cavelet de Beaumont, maire d'Evron (Mayenne) ; — Barbe, maître adjoint à l'école normale de Nice ; — Chaumont, commis d'inspection académique à Nice ; — Aubert, directeur de l'école laïque du Port, à Nice ; — Pouillot, ancien instituteur à Villeneuve-sur-Yonne ; — Delmares, premier adjoint au maire de Constantine ; — Cousturier, conseiller général et maire de Billy ; — Prost, maire de Lons-le-Saulnier ; — Mante, maire de Belley (Ain).

25 octobre. — MM. Bretonnière (Louis), conseiller général de la Mayenne ; — Guillemault (Lucien), maire de Louhans (Saône-et-Loire).

4 novembre. — Mmes Fabre et Garnier-Gentilhomme, directrices d'un cours d'enseignement libre ; — MM. Leblond, délégué cantonal à Caen ; — Rousseau, préfet de l'Ain ; — Charpentier, maire de Moutiers-en-Perche (Orne) ; — Mercier, secrétaire général de la bibliothèque populaire de Versailles ; — Diancourt, maire de Reims ; — Faure, député, maire de Châlons ; — Faure, adjoint au maire du

Havre ; — Pollonais, maire de Canton (Alpes-Maritimes) ; — Jacqz, vice-président de la Société d'instruction et d'éducation populaires ; — Debrye, ancien instituteur, maire de Champagne (Seine-et-Oise) ; — Lair-Dubreuil, maire d'Argentan (Orne) ; — Siegfried, maire du Havre.

7 novembre. — Mmes Chasles et Barbier, membres du Comité d'installation de l'exposition du ministère.

Bibliothèques. — Des comités d'inspection et d'achat de livres sont créés auprès des bibliothèques d'Angers (Maine-et-Loire), 12 novembre ; — du 17e arrondissement de Paris et de Saint-Léonard (Loir-et-Cher), 21 novembre ; — d'Ermenonville (Oise), 22 novembre ; — de Saint-Aignan (Loir-et-Cher) et de Saint-Dizier (Haute-Marne), 29 novembre.

TRAVAUX PARLEMENTAIRES

Deux importants projets de loi ont été, depuis la réunion du parlement, déposés sur le bureau de la Chambre des députés. L'un a pour but de rendre la fréquentation des écoles primaires obligatoire ; il a été rédigé par M. Bardoux, ministre de l'instruction publique. L'autre projet, que la commission de l'instruction primaire de la Chambre des députés a détaché du travail général d'organisation qu'elle élabore, a trait à la composition et aux attributions des divers conseils préposés à la direction de l'instruction publique. Nous n'avons pas encore sous les yeux le texte exact de ces propositions. Dès qu'il nous sera parvenu, nous le ferons connaître à nos lecteurs.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES.

Souscription pour élever un monument funèbre à Mme Pape-Carpantier.

Le 31 juillet 1878, une femme dont le nom restera en juste vénération dans les annales de la pédagogie française, Mme Pape-Carpantier, est morte à Paris, à l'âge de 63 ans.

Les instituteurs et les institutrices connaissent les immenses services, que, par ses labeurs persévérants, ses précieux ouvrages et

sa haute intelligence, a rendus à la cause de l'instruction primaire l'infatigable propagatrice des leçons de choses, la célèbre conférencière de la Sorbonne, l'excellente directrice de l'École normale maternelle, à laquelle école un récent décret du Président de la République vient de donner le nom si justement appliqué d'*Ecole Pape-Carpantier*, l'Inspectrice générale enfin qui fut trois fois lauréat de l'Académie française, et qui mérita le grand prix Halphen.

Les instituteurs lyonnais ont eu la pensée de donner à l'illustre défunte un sympathique témoignage de regrets et de gratitude en ouvrant une souscription destinée à faire ériger une tombe modeste à celle qui fut l'honneur du corps enseignant.

M. le Ministre de l'instruction publique a bien voulu accorder son autorisation à ce projet.

Les instituteurs qui voudront bien seconder l'initiative de leurs collègues lyonnais, sont priés de faire parvenir, avant le 1er avril, le montant de leurs cotisations à l'instituteur du chef-lieu de canton, qui l'adressera franco et en un seul mandat-poste à M. Cuissart, trésorier du Comité, inspecteur primaire à Lyon, quai de la Guillotière, 17.

Le *Bulletin départemental du Rhône* publiera la liste des souscripteurs.

L'Exposition universelle et les travaux des membres de l'instruction primaire. — Nous avons reçu directement de leurs auteurs ou trouvé dans plusieurs bulletins départementaux plusieurs rapports d'inspecteurs et instituteurs sur la partie scolaire de l'Exposition universelle. Nous signalerons en première ligne le travail fort remarquable de M. Noël, instituteur à Nancy; cette étude de 70 pages est divisée en trois parties : 1° matériel scolaire; 2° travaux des élèves; 3° méthodes et procédés d'enseignement. Le rapport de M. Baillet, inspecteur primaire à Nogent-sur-Seine, est aussi fort complet; il a l'avantage d'être le résumé des impressions recueillies par tous les instituteurs et institutrices du département de l'Aube délégués à l'Exposition Nous avons parcouru aussi avec beaucoup de plaisir le rapport de M. Genevrais, inspecteur primaire à Neufchâtel. Le *Bulletin de l'enseignement primaire du département du Nord* nous annonce que M. Mordacq, inspecteur primaire à Dunkerque, vient de publier le compte rendu du voyage d'études qu'il a fait à l'Exposition. Nous regrettons que le *Bulletin* n'ait pas donné ce rapport. Il nous paraît qu'il y aurait, en effet, grand intérêt à ce que tous les maîtres qui n'ont pu visiter l'Exposition universelle puissent trouver dans leur bulletin départemental le résumé des recherches et des études qu'il a été donné à plusieurs de leurs collègues d'entreprendre. Il y aurait à cela pour tous utilité et profit.

On a pu se rendre compte, par la lecture de la partie officielle de ce bulletin, des importantes modifications que le Ministre de l'instruction publique a apportées dans le personnel de l'administration centrale. En ce qui concerne le service de l'enseignement primaire, le directeur rentre dans le cadre de l'inspection générale; en outre, la sous-direction a été supprimée. Nos regrets suivent dans sa retraite l'administrateur éminent qui depuis plusieurs années dirigeait avec zèle et conscience un service aussi difficile et aussi délicat.

Si ces regrets pouvaient être diminués, ils le seraient assurément par le choix du nouveau directeur de l'enseignement primaire qui est connu dans le monde entier de tous ceux qui s'occupent de l'éducation de l'enfance. La grande compétence, la hauteur de vues avec lesquelles il a résolu les plus graves questions pédagogiques, désignaient depuis longtemps M. Buisson au poste élevé qui lui a été confié. En le nommant, le gouvernement n'a fait que ratifier un choix indiqué par l'opinion publique. Pour nous, rédacteurs de la *Revue pédagogique*, nous avons des raisons particulières pour nous réjouir de cette nomination. Nous ne pouvons, en effet, oublier que M. Buisson a été l'inspirateur et l'un des fondateurs de notre *Revue*. Collaborateur de la première heure (1), il n'a pas cessé de nous aider, de nous encourager des conseils de son amitié. Sa collaboration ne pouvait être aussi effective que nous l'eussions désiré, à cause de ses nombreuses occupations administratives et du temps que lui prenait la publication de son *Dictionnaire de pédagogie* dont nous avons entretenu plusieurs fois nos lecteurs.

La liste des nouveaux décorés de la Légion d'honneur que l'on trouvera plus haut, comprend trois de nos collaborateurs, MM. Buisson, Rousselot et Porcher.

---

(1) Voir dans notre premier numéro (janvier 1878), l'article de M. Buisson sur la Statistique des écoles et dans le numéro d'octobre le résumé de sa belle conférence sur l'Enseignement intuitif.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 4236-9.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Administration centrale. — 28 décembre. — M. Debras, chargé des fonctions de sous-chef au 3e bureau de la direction de l'enseignement primaire, est nommé sous-chef au même bureau.

Inspection académique. — 15 décembre 1878. — M. Métivier, inspecteur d'académie (3e classe) à Auxerre, est promu à la 2e classe de son emploi.

Par arrêté de M. le Ministre de l'Instruction publique, en date du 18 février 1879, M. Carriot, inspecteur d'académie à Paris, a été délégué à la Préfecture de la Seine.

Par arrêté de M. le Préfet de la Seine, en date du 19 février 1879, M. Carriot, inspecteur d'académie, délégué à la Préfecture de la Seine, a été nommé directeur de l'instruction primaire à ladite préfecture, en remplacement de M. Gréard, nommé vice-recteur de l'académie de Paris.

Administration académique. — 1er décembre 1878. — M. Guillemot, instituteur à Lusigny (Aube), est nommé commis d'inspection académique (3e classe) à Chambéry, en remplacement de M. Croizat, en congé;

M. Rousselle, commis d'inspection académique (2e classe) à Annecy, est nommé, en la même qualité, à Châlons-sur-Marne, en remplacement de M. Lenfant;

M. Lenfant, commis d'inspection (3e classe) à Châlons-sur-Marne, est nommé, en la même qualité, à Annecy, en remplacement de M. Rousselle;

M. Grangé, commis d'inspection (1re classe) à Alger, est nommé, en la même qualité, à Montpellier, en remplacement de M. Perdrix, nommé employé au ministère de l'instruction publique;

M. Malleville, maître répétiteur au lycée de Nice, est nommé commis d'inspection (3e classe) à Alger, en remplacement de M. Grangé.

Inspection primaire.—12 décembre 1878. —M. Gérard, inspecteur (1re classe) à Toulon (Var), est nommé, en la même qualité, à Alger, en remplacement de M. Brunet;

M. Brunet, inspecteur (1re classe) à Alger, est nommé, en la même qualité, à Toulon (Var), en remplacement de M. Gérard.

13 décembre.—M. Biétrix, inspecteur (2e classe) à Lons-le-Saulnier, est nommé, en la même qualité, à Besançon, en remplacement de M. Lobereau;

M. Lobereau, inspecteur (1re classe) à Besançon, est nommé, en la même qualité, à Lons-le-Saulnier, en remplacement de M. Biétrix.

16 décembre.—M. Sarrat, inspecteur (1re classe) à Auch (Gers), est nommé, en la même qualité, à Bagnères (Hautes-Pyrénées), en remplacement de M. Carbasse, appelé à d'autres fonctions;

M. Mothe, inspecteur (3e classe) à Lombez (Gers), est nommé, en la même qualité, à Auch, en remplacement de M. Sarrat;

M. Olmade, inspecteur (3e classe) à Saint-Julien (Haute-Savoie), est nommé, en la même qualité, à Lombez (Gers), en remplacement de M. Mothe;

M. Chabert, instituteur à Vif (Isère), pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Saint-Julien (Haute-Savoie), en remplacement de M. Olmade;

M. Pourrière, maître adjoint à l'école normale d'Aix, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Saint-Jean-de-Maurienne (Savoie), en remplacement de M. Potier, qui a reçu une autre destination.

20 décembre — M. Payen, inspecteur (3e classe) à Évreux, est nommé, en la même qualité, à Tours (Indre-et-Loire), en remplacement de M. Garsault;

M. Garsault, inspecteur (1re classe) à Tours, est nommé, en la même qualité, à Évreux (Eure), en remplacement de M. Payen.

26 décembre. — Sont promus, à partir du 1er décembre 1878 :

1° de la 2e à la 1re classe :

MM. Laurent, inspecteur à Bourges (Cher);
Maillé, inspecteur à Bordeaux (Gironde);
Vignier, inspecteur à Pontoise (Seine-et-Oise);

2° De la 3e à la 2e classe :

MM. Gauthier, inspecteur à Chambéry (Savoie);
Pointeau, inspecteur à Château-Gontier (Mayenne).

Par arrêté du Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, en date du 10 février 1879 :

Art. 1er. — Les inspecteurs de l'enseignement du dessin, dont les noms suivent, sont spécialement attachés à chacune des académies universitaires ci-après désignées, savoir :

Académie d'Aix, M. Chabal-Dussurgey.
Académie de Besançon, M. Ronot.
Académie de Bordeaux, M. Hirsch.
Académie de Caen, M. Colin (Paul).
Académies de Chambéry et Grenoble, M. Valasac
Académie de Clermont, M. Jourdain.
Académie de Dijon, M. Barrias.
Académie de Douai, M. Dutert.
Académie de Lyon, M. Charvet.
Académie de Montpellier, M. Magaud.
Académie de Nancy, M. Pètre.
Académie de Poitiers, M. Dauban.
Académie de Rennes, M. Le Hénaffé.
Académie de Toulouse, M. Michel.

Art. 2. — L'Académie de Paris est divisée en trois circonscriptions comprenant :

La 1re, les départements de la Seine, de Seine-et-Oise et d'Eure-et-Loir.

La 2e, les départements de Seine-et-Marne, de l'Oise et de la Marne.

La 3e, les départements du Cher, de Loir-et-Cher et du Loiret.

M. Bellay est attaché à la 1re circonscription;

M. Chipiez, à la seconde;

M. Pillet, à la troisième.

Art. 3. — Les inspections de l'académie d'Alger seront faites, suivant les besoins du service, par un des inspecteurs ci-dessus nommés, spécialement désigné à cet effet.

Écoles normales primaires. — 7 décembre 1878. — M. Bernard, pourvu du brevet complet, délégué provisoirement dans les fonctions de maître-adjoint à l'école normale primaire de Vesoul, est nommé maître-adjoint (3e classe) à ladite école normale.

15 décembre. — Mlle Legros, maîtresse adjointe à l'école normale d'institutrices d'Auxerre, est promue à la 2me classe de son emploi.

20 décembre. — M. Vaichère, instituteur aux Ilhes (Aude), pourvu du brevet complet, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Mende (emploi nouveau).

27 décembre. — M. l'abbé Coste est nommé aumônier (3e classe) de l'école normale d'Avignon, en remplacement de M. l'abbé Chabert démissionnaire.

Distinctions honorifiques. — Sont nommés *officiers de l'instruction publique :*

26 décembre 1878. — M. Gravier, secrétaire général de la préfecture de l'Isère.

30 décembre. — MM. Kleine, inspecteur des bibliothèques scolaires et populaires ; — d'Artois, sous-chef à la direction de l'enseignement primaire.

Sont nommés *officiers d'académie :*

25 septembre 1878. — M. Vrain, instituteur public à la Motte-Beuvron (Loir-et-Cher).

11 décembre. — M. Choret, délégué cantonal, adjoint au maire de Saint-Germain-en-Laye, et M[lle] Merlin, directrice d'un cours d'enseignement libre.

30 décembre. — MM. Madelaine et Roujon, employés à la direction de l'enseignement primaire.

Bibliothèques. — Des comités d'inspection et d'achat de livres sont créés auprès des bibliothèques de Marseille (bibliothèque dite Henri), Bourganeuf (Creuse), Amiens (Somme) et Saint-Cyr au Mont-d'Or (Rhône), 23 décembre.

TRAVAUX PARLEMENTAIRES

Nous avions promis, dans notre dernier numéro, de faire connaître le projet préparé par la Commission de l'instruction primaire de la Chambre des députés sur la composition et les attributions des divers conseils d'instruction publique. Mais nous venons d'apprendre que la Commission, à la suite d'une entrevue avec M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique, a retiré son projet sur la demande du gouvernement. Le ministre s'est engagé à présenter lui-même dans un très-court délai un projet de loi qui donnera satisfaction aux vues de la Commission. Nous attendons le dépôt du projet du gouvernement pour en faire connaître les dispositions à nos lecteurs.

Pour aujourd'hui, nous donnerons le texte du projet de loi présenté par le gouvernement sur l'enseignement primaire obligatoire, ainsi que l'exposé des motifs rédigé par M. Bardoux, à l'appui de cette proposition :

EXPOSÉ DES MOTIFS.

Messieurs, la statistique de l'enseignement primaire pour l'année 1876-1877 nous montre qu'en France, sur 4,502,894 enfants des deux sexes ayant l'âge scolaire, 3,878,151 seulement ont fréquenté, dans le courant de l'année, l'un ou l'autre de nos divers établisse-

ments d'instruction. En 1876-1877, il y a donc eu 624,743 enfants de 6 à 13 ans qui ont été tenus en dehors de l'école.

Ce résultat n'a point sans doute la signification qu'on serait porté à lui attribuer tout d'abord; il ne veut pas dire que, dans notre pays, plus de 600,000 enfants ayant actuellement l'âge scolaire se trouvent désormais privés de toute instruction. La vérité est que quelques-uns d'entre eux n'entrent que tardivement dans la classe primaire, — après leur septième ou leur huitième année, — que d'autres l'ont quittée avant leur quatorzième année. Ainsi, par le fait de la trop courte durée de leur séjour à l'école, la somme des connaissances élémentaires qu'ils y acquièrent est tout à fait insuffisante et, parvenus à l'âge adulte, ils vont presque tous grossir la classe déjà si nombreuse des illettrés.

Cette situation fâcheuse ne date point d'aujourd'hui. Bien souvent les mêmes faits ont été signalés, les mêmes plaintes ont été formulées.

En 1863, on évaluait à 692,000 le nombre des enfants de 7 à 15 ans restés en dehors des écoles, et ce n'était qu'à la faveur de considérations empreintes d'un optimisme évident, qu'on parvenait, de déductions en déductions, à réduire à 252,000 le nombre des enfants privés d'instruction par suite de l'indifférence des parents.

Sans doute, depuis cinquante ans, grâce à la multiplication des écoles, grâce à l'augmentation du personnel enseignant, une amélioration notable s'est produite au point de vue de la diffusion de l'instruction primaire.

On ne comptait en France, en 1833, que 15,000 ou 16.000 écoles enfantines, avec 1,000,000 d'élèves sur une population de 32,560,000 habitants.

C'était 30 élèves environ par 1,000 habitants.

En 1847, le nombre des écoles avait déjà atteint 67,000, avec un effectif de 3.530,008 élèves sur une population de 35,400,000 habitants. Il y avait cette fois 99 élèves sur 1,000 habitants.

Enfin, en 1877, le nombre des écoles primaires s'est trouvé porté à 71,547, avec un total d'élèves de tout âge égal à 4,716,000, sur une population de 36,905,788 habitants. C'est environ 127 élèves sur 1,000 habitants.

La progression, on le voit, a été rapidement croissante de 1833 à 1877. Que nous sommes loin cependant du but à atteindre !

Nous le disions plus haut : un septième environ des enfants compris dans la période scolaire — 624,000 sur 4,500,000 — ne paraît pas dans la classe de l'instituteur ou ne la fréquente que trop peu de temps.

C'est que les dernières résistances à vaincre sont sans contredit les plus tenaces. Nous nous heurtons cette fois, plus fortement que jamais, à l'incurie des familles, à leur indifférence en matière d'éducation, à l'ignorance invétérée des uns, à la cupidité des autres. Tel père ne voit dans le fils confié à sa garde qu'un moyen facile de grossir de quelques centimes par jour le revenu de la famille.

Mais, au sein d'une société civilisée, lorsque le père ou le tuteur méconnaît ses principales obligations à l'égard de l'enfant dont il a la charge, les pouvoirs publics n'ont-ils pas le droit et le devoir d'intervenir et d'édicter des mesures protectrices ?

N'appartient-il pas à l'Etat de prendre directement sous sa sauvegarde tout individu qui, à raison de sa faiblesse, devient la victime de l'ignorance ou de l'égoïsme ?

Depuis plus de cinquante ans, les États allemands, la Suisse, le Danemark, la Suède, la Norwége, etc., ont inscrit dans leurs lois le principe de l'obligation de l'enseignement primaire, et partout ou presque partout les résultats constatés ont été excellents.

La France restera-t-elle plus longtemps en dehors du mouvement qui s'est accompli autour d'elle ? Tout progrès dans la fréquentation de l'école est devenu désormais impossible si l'on n'a recours qu'aux moyens ordinaires : l'opinion publique, les encouragements de l'Etat, les bons exemples ne sauraient triompher de la résistance systématique de ces familles qui, ignorantes elles-mêmes, ne comprennent point les bienfaits de l'instruction. Quels que soient les efforts que l'on tente, les conseils de la raison et du bon sens demeurent impuissants. Nous n'avons plus contre elles d'autre moyen efficace que l'arme de la loi.

Du reste, cette nécessité d'introduire le principe de l'obligation dans notre législation, nécessité qui a été bien des fois mise en doute, rencontre de jour en jour un moins grand nombre d'opposants.

En juin 1848, le projet de loi de M. Carnot sur l'enseignement primaire, édictait, en son titre IV, l'obligation pour le père de famille de donner à son fils le minimum d'instruction élémentaire. La proposition de loi de M. Barthélemy-Saint-Hilaire, en décembre de la même année, reproduisait les mêmes prescriptions. Je rappellerai encore le projet déposé, dans le même dessein, par MM. Vacherot, Ed. Charton et plusieurs de leurs collègues, le 29 août 1871, et enfin la proposition de loi élaborée par M. Jules Simon, alors ministre de l'instruction publique, et qui fut soumise, le 15 décembre 1871, aux délibérations de la même assemblée.

L'exposé de motifs qui la précède résume avec une netteté parfaite les arguments de tous genres qui militent en faveur du principe de l'obligation légale de l'enseignement.

Cet exposé si lumineux me dispense d'insister à nouveau sur la question théorique. Je me bornerai à indiquer sommairement ce qu'il y a de spécial, au point de vue de l'application, dans l'économie du projet de loi que j'ai l'honneur de déposer aujourd'hui au nom du Gouvernement de la République.

Les articles 1er, 2 et 3 affirment le principe de l'obligation. Ce principe n'est nullement attentatoire, comme on l'a quelquefois soutenu, à la liberté de conscience ni aux droits du père de famille. Celui-ci conserve toujours la faculté de faire élever son fils suivant ses croyances religieuses ou ses idées politiques. Il garde, s'il le veut,

l'enfant dans la famille pour imprimer à son éducation la direction qu'il juge convenable; il lui donne, s'il l'aime mieux, en dehors de la maison, un instituteur de son choix : public ou libre, laïque ou congréganiste. Le seul droit que la loi lui refuse, c'est le droit de priver son fils de toute instruction. Comme on l'a dit avant nous, ce mot « liberté de l'enseignement » ne peut signifier en aucun cas « liberté de l'ignorance. »

L'article 4 organise de la façon la plus simple le tribunal de de famille ou commission scolaire qui sera chargée de veiller à l'observation de la loi ; c'est le système proposé par M. Jules Simon dans le projet de loi déjà cité. On a cherché à le simplifier encore et à le rendre plus pratique en éliminant autant que possible toute chance de conflit au sein même de la commission.

L'article 5 oblige l'instituteur libre à remplir les mêmes formalités que l'instituteur public pour constater la fréquentation de l'école. Les deux derniers paragraphes de cet article établissent la marche que doit suivre la commission scolaire pour se rendre un compte exact de l'assiduité de chaque élève.

Les articles 6 et 7 édictent les pénalités diverses auxquelles l'autorité civile pourra successivement recourir afin d'assurer l'exécution de la loi. C'est le point le plus délicat de la question et qui a donné lieu aux plus sérieuses controverses. Quelle sera la sanction de la loi sur l'obligation ? Quels seront les moyens coercitifs à mettre en œuvre à l'égard de parents qui refusent d'accomplir le premier de leurs devoirs : celui d'instruire leurs enfants ?

Nous avons écarté, comme difficilement conciliables avec nos mœurs actuelles et nos traditions, les pénalités dites correctionnelles, telles que la prison et l'amende.

Comment obtenir que l'amende soit payée par des familles qui n'ont aucune ressource, et ce sont cependant, n'en doutons pas, les plus pauvres qui commettront le plus d'infractions à la loi actuelle?

Il a semblé que la réprimande ou le blâme prononcés par la commission scolaire, l'affichage pendant quinze jours à la porte de la mairie des noms et qualités des parents coupables, la privation des droits politiques pour une durée de deux à trois ans, l'incapacité d'exercer des fonctions publiques ou communales infligée au père de famille, pour le punir de sa négligence ou de son mauvais vouloir à l'endroit de l'instruction de son fils, seraient des pénalités suffisantes pour triompher, dans la plupart des cas, des résistances les plus opiniâtres.

Tant que l'enfant n'est âgé que de 6 à 13 ans, on ne saurait lui imputer à tort son absence de l'école, c'est le père qui est le vrai coupable, c'est lui qui doit être frappé par la loi. Mais la période scolaire une fois traversée, l'enfant est devenu un jeune homme, la raison a dû se développer avec l'âge, les bienfaits de l'instruction lui ont été démontrés par l'expérience de la vie ; si de 13 à 20 ans, il n'a pas cherché à s'instruire, s'il n'a point suivi les cours d'adultes qui sont ouverts aujourd'hui dans la plupart des communes, il est à

son tour coupable de négligence et il est juste qu'il subisse la peine de sa faute. Aussi l'article 8 de la présente loi porte-t-il que tout conscrit qui, au moment du tirage au sort, n'aura pas satisfait aux examens établis par l'article 2 de la présente loi, ou qui ne pourra donner la preuve qu'il a acquis ultérieurement le minimum d'instruction élémentaire, sera, sauf les cas de réforme ou d'exemption, compris dans la première partie du contingent.

Je remarquerai en terminant que la loi actuelle ne saurait être appliquée sans qu'on développe largement et dès à présent la gratuité facultative, pour laquelle un projet a été déjà déposé, et l'institution des caisses des écoles. Ces caisses, créées par la loi du 10 avril 1867, ont précisement pour but de faciliter et même de rendre possible, dans certains cas, la fréquentation des classes primaires pour les enfants qui appartiennent à des familles pauvres. Si l'on veut que la loi de l'obligation légale de l'enseignement ne demeure pas lettre morte, il faut que les enfants indigents reçoivent gratuitement des fournitures classiques, des livres, au besoin même des vêtements propres, que leurs parents sont dans l'impossibilité de leur fournir. C'est précisément la caisse des écoles qui est destinée à répondre à tous ces besoins.

En conséquence, nous avons l'honneur de vous proposer le projet de loi suivant :

PROJET DE LOI

Art. 1er. — L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants de l'un et de l'autre sexe de six à treize ans révolus.

Art. 2. — Tout père de famille ou tuteur devra, sous la forme ou suivant le mode qui lui convient, donner à ses enfants ou pupilles une instruction élémentaire suivie et suffisante.

Ce minimum d'instruction sera constaté, à la fin de la période scolaire, par un examen.

Art. 3. — L'obligation de suivre les cours d'une école cessera lorsque l'enfant aura atteint l'âge de treize ans, ou lorsque avant cet âge il aura satisfait à un examen de capacité.

Art. 4. — Une commission scolaire, composée de quatre pères de famille nommés par le Conseil municipal, est instituée pour surveiller la fréquentation des écoles.

Le maire fait partie de droit de cette commission et la préside.

L'inspecteur primaire fait aussi partie de droit de toutes les commissions scolaires instituées dans son ressort.

Art. 5. — L'instituteur libre est soumis, pour la constatation de la fréquentation de l'école, aux mêmes obligations que l'instituteur public.

Le maire remet à l'instituteur, dès les premiers jours de l'année scolaire, la liste des enfants en âge de fréquenter l'école. Il indique sur cette liste les enfants qui, d'après la déclaration des pères ou tuteurs, suivent une école autre que la sienne, ou qui reçoivent l'instruction à domicile.

Tout instituteur public tient à jour un registre d'appel qui constate, pour chaque classe, la présence ou l'absence des élèves inscrits comme devant suivre l'école.

Un extrait de cette liste, signalant les absents, sera déposé chaque mois à la mairie pour y être, par les soins du maire et d'un délégué de la commission scolaire, contrôlé et comparé à la liste générale.

Art. 6. — Après trois absences non justifiées dans le courant du mois, le père ou le tuteur de l'enfant sera mandé à la mairie devant la commission scolaire.

En cas de récidive, la commission prononcera l'inscription des nom, prénoms et qualités de la personne responsable, à la porte de la mairie pendant quinze jours ou un mois.

En cas de nouvelle récidive, le juge de paix, sur la plainte du maire, prononcera, sauf appel devant le tribunal civil, la privation des droits politiques pour une durée d'un an au moins et de trois ans au plus.

Art. 7. — A dater de la promulgation de la présente loi, tout père ou tuteur ne pourra exercer une fonction publique ou communale s'il ne produit un certificat délivré par le maire, après avis de la commission scolaire, certificat constatant que l'enfant dont il a charge fréquente régulièrement une école ou reçoit à domicile l'instruction primaire.

Art. 8. — Tout conscrit qui, au moment du tirage au sort, n'aura pas satisfait aux examens établis par l'article 2 de la présente loi ou qui ne pourra donner la preuve qu'il a acquis ultérieurement le minimum d'instruction exigé, sera, sauf les cas de réforme ou d'exemption, compris dans la première partie du contingent.

Art. 9. — La commission scolaire pourra accorder des exemptions de fréquenter l'école aux enfants dont les parents en feront la demande motivée.

Ces exemptions ne pourront être accordées pour plus de deux mois par année.

Quand elles dépasseront quinze jours, elles ne seront valables qu'autant que l'inspecteur primaire y aura donné son adhésion.

Art. 10. — La présente loi sera exécutoire à dater d'octobre 1881.

Ce projet, renvoyé à la commission d'instruction primaire de la Chambre des députés, a déjà été l'objet d'un sérieux examen. Dans une récente séance, la commission présidée par M. Paul Bert, a discuté les conditions et les sanctions de l'obligation. Ces sanctions lui ont paru insuffisantes, et, sans s'arrêter aux raisons qui avaient déterminé le ministre à repousser l'amende et la prison, elle a pris à cet égard les résolutions suivantes :

Après trois absences consécutives et non justifiées dans le délai de trente jours, le père ou la personne responsable sera appelé devant la commission scolaire qui lui rappellera les prescriptions de la loi et son devoir.

En cas de non-comparution, la commission pourra faire afficher une réprimande à la porte de la mairie.

En cas de récidive, c'est-à-dire de trois nouvelles absences non justifiées dans un délai de douze mois, la réprimande et l'affichage de cette réprimande seront obligatoires.

En cas de deuxième récidive, la contravention sera passible des peines de simple police, emprisonnement et amende, conformément aux articles 464 et suivants du Code pénal.

La Chambre des députés a adopté, sans discussion, le projet de loi présenté par M. Martin Nadaud et plusieurs de ses collègues pour favoriser la création d'écoles professionnelles d'apprentissage. Nous avons déjà fait connaître ce projet (n^os de février et mai 1878). Le Sénat a été saisi aussitôt de l'examen de cette proposition et la commission nommée à cet effet en presse vivement l'étude. Voici le texte de ce projet :

Art. 1er — Des subventions peuvent être accordées, par le ministre de l'agriculture et du commerce, aux écoles d'apprentissage fondées par les départements, les communes, les chambres de commerce et les associations de patrons ou d'ouvriers. Elles peuvent être également accordées à des particuliers après avis favorable du conseil municipal.

La loi de finances déterminera chaque année le crédit mis à cet effet à la disposition du ministre.

Art. 2. — Les subventions ne pourront être allouées par le ministre que sur la proposition du conseil général du département, qui dressera un tableau collectif de toutes les propositions en les classant par ordre d'urgence.

Art. 3. — Il sera pourvu par les fondateurs à la nomination à tous degrés du personnel de l'établissement, comme au choix des métiers à enseigner, des méthodes à suivre et de la direction à donner au travail.

Art. 4. — Les enfants ne pourront être reçus dans ces écoles avant l'âge de douze ans révolus; ils devront, en outre, justifier qu'ils savent lire et écrire.

Art. 5. — Un règlement d'administration publique déterminera le mode d'inspection desdites écoles.

Art. 6. — Chaque année, avant la présentation de la loi des finances, le ministre soumettra aux Chambres les rapports de ses agents.

Nous avons déjà fait connaître (n^os de janvier et février 1878) la proposition de M. Lelièvre tendant à fixer le traitement des institutrices dirigeant des écoles publiques de filles dans les communes dont la population est inférieure à 500 habitants. La commission qui a été chargée d'examiner le projet et dont nous avons fait connaître la

omposition en a confié le rapport à l'auteur même de la proposition, I. Lelièvre. Ce rapport vient d'être déposé sur le bureau de la hambre; il conclut à l'adoption du projet présenté. Espérons donc u'on va enfin régler définitivement la situation aujourd'hui si éplorable de 2,500 institutrices environ dont le traitement est inférieur à 500 francs!

Le Sénat a adopté en première lecture un projet de loi qu'avait résenté le gouvernement sur les pensions de retraite des fonctionaires civils. Ce projet a une importance particulière pour les fonconnaires de l'instruction primaire dont la situation, au point de ue de la retraite, avait été établie dans d'heureuses conditions par législateur de 1876. Aussi consacrerons-nous, dans un de nos prohains numéros, un article spécial à l'étude des questions que ce rojet soulève.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES.

Un nouveau journal pédagogique. — Nous venons de recevoir les eux premiers numéros d'un nouveau journal relatif à l'enseignement primaire. C'est *l'Instruction primaire, journal d'éducation pratique* que publie M. H. Belin, libraire-éditeur. Nous espérons que ette nouvelle feuille prendra une place honorable dans la presse édagogique et aidera, avec ses aînées, au développement et au rogrès de l'éducation populaire. C'est ce que nous lui souhaitons e tout cœur. Dans cette œuvre commune plus grand est le nombre es combattants, plus prompte et plus certaine sera la victoire.

La Caisse d'épargne dans les écoles de Lyon. — Nous trouvons dans Bulletin officiel de l'enseignement primaire du département du hône une étude fort intéressante sur les caisses d'épargne scolaires ue à M. Cuissart, inspecteur de l'instruction primaire à Lyon.

Après avoir donné un aperçu instructif sur le but et l'utilité des aisses d'épargne et fait l'historique de l'introduction et des progrès e cette institution dans les écoles de notre pays, l'auteur du travail ue nous avons sous les yeux fait connaître les développements uccessifs qu'ont pris les caisses d'épargne établies dans les écoles ommunales de la ville de Lyon, et entre dans des détails précis ur leur fonctionnement. La ville de Lyon peut, à bon droit, revenquer l'honneur d'avoir été une des premières villes de France à troduire les caisses d'épargne dans les écoles : « Les caisses d'éargne scolaires, dit M. Menetrier, instituteur à Lyon, datent de 834. » Pendant l'année 1877-1878, les écoles publiques de Lyon

ont produit 8,526 dépôts, lesquels ont donné lieu à la délivrance de 3,758 livrets qui représentent au total la somme énorme de 33,137 francs. Ces résultats ne pourront que grandir, grâce aux encouragements et à la générosité du Conseil municipal de Lyon. Nous croyons utile de faire connaître le vote émis à ce sujet le 10 août 1877 :

« Le conseil municipal, délibère : Art. 1er. — Toutes les écoles communales de la ville de Lyon seront pourvues de meubles destinés à recevoir les épargnes des enfants. Un crédit de 9,000 francs, ouvert au budget supplémentaire de 1877, est affecté à cette dépense.

» Art. 2. — Tout instituteur ou toute institutrice qui aura une caisse d'épargne fonctionnant dans son école recevra une indemnité annuelle de 50 francs. Si le nombre des déposants atteint 100 francs, l'indemnité sera portée à 100 francs. La dépense occasionnée par cette mesure devant être permanente, l'administration est invitée à inscrire, pour y faire face, un crédit prévisionnel au budget primitif de 1878, chapitre de l'instruction publique.

» Art. 3. — Une subvention annuelle de 2,000 francs est allouée à la caisse d'épargne de Lyon, et une de 500 francs à la caisse d'épargne de la Croix-Rousse, qui devront l'employer uniquement à fournir les écoles de registres de comptabilité et des divers imprimés relatifs au service des caisses d'épargne scolaires. »

Voilà un excellent exemple qui devrait être suivi par tous les conseils municipaux de nos grandes villes, celui de Paris en tête.

CORRESPONDANCE

— A M. L. M..., instituteur public à S... — Du moment que vous comptez 25 années de services depuis l'âge de 20 ans, vous pouvez obtenir une pension de retraite en faisant constater que vous avez contracté des infirmités qui vous mettent hors d état de continuer vos fonctions. Votre retraite sera portée au minimum de 600 francs fixé par la loi de 1876. Le temps que vous avez passé depuis l'âge de 20 ans à l'école normale primaire comme élève-maître compte dans les 25 années de services exigées.

— A M. J. C..., instituteur public à B... — L'instituteur public qui est *titulaire* depuis 15 ans, a droit au traitement minimum de 1,200 francs assuré par la loi du 19 juillet 1875.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE. 20, A PARIS. — 4202-9.

ACTES OFFICIELS

Le Président de la République française

Sur le rapport du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts;

Vu le décret du 21 mars 1855, titre III;

Décrète :

Art. 1er. — Les emplois de déléguées spéciales pour l'inspection des salles d'asile sont supprimés.

Art. 2. — Le nombre des emplois de déléguées générales pour l'inspection des salles d'asile est porté à huit.

Art. 3. — Les déléguées générales sont divisées en trois classes. Les traitements afférents à chaque classe, sont fixés ainsi qu'il suit :

1re classe, 5,000 francs;

2e classe, 4,000 et 4,500 francs;

3e classe, 3,000 et 3,500 francs.

Art. 4. — Nulle ne peut exercer les fonctions de déléguée générale sans avoir au moins cinq années de service dans l'enseignement public ou libre, et sans être pourvue :

1° Du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile;

2° Du brevet supérieur.

Art. 5. — Les déléguées générales pour l'inspection des salles d'asile n'ont à visiter les écoles de filles et les pensionnats que dans le cas où l'inspection académique les y invite.

Art. 6. — Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 22 mars 1879.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

Ce décret avait été précédé du rapport suivant adressé par le ministre au Président de la République :

Rapport au Président de la République française.

Monsieur le Président,

J'ai l'honneur de soumettre à votre approbation le projet de décret ci-joint, qui aura pour effet de modifier le service de l'inspection des salles d'asile.

Ces établissements sont soumis, comme les écoles, à la surveillance des inspecteurs primaires; ils ont, en outre, un mode d'inspection qui leur est propre: le décret du 21 mars 1855 établit dans chaque commune, et à Paris dans chaque arrondissement, un comité local de patronage composé de dames qui se partagent la protection des salles d'asile du ressort. Ce même décret autorise le ministre de l'instruction publique à déléguer, pour l'inspection des salles d'asile dans chaque académie, suivant les besoins du service, une dame rétribuée sur les fonds de l'État; enfin il crée deux emplois de déléguée générale. Le nombre de ces derniers emplois a été porté à quatre par le décret du 20 février 1872, et depuis 1878, le budget comporte un cinquième poste attribué à une déléguée spéciale faisant fonctions de déléguée générale.

Ainsi : déléguées générales résidant à Paris, déléguées spéciales par académie, comités locaux par commune, telles sont les autorités chargées actuellement de la surveillance des salles d'asile.

De ces trois degrés d'inspection, le premier et le dernier sont manifestement indispensables à l'institution : le premier, pour y assurer l'unité d'esprit et de méthode avec le contrôle de l'État; le dernier, pour y mettre la vie et le mouvement qui résultent de l'initiative locale et d'une vigilance de tous les jours.

Les déléguées générales, dans leurs tournées annuelles, aident les directrices de leurs conseils, stimulent le zèle des autorités, propagent les bonnes méthodes, constatent et comparent les résultats obtenus. D'autre part, les comités locaux, composés de mères de famille, suivent dans le vif des détails journaliers l'application des principes qui doivent présider à la première éducation de l'enfance.

Entre ces deux autorités, est-il nécessaire d'établir une déléguée spéciale pour chaque académie ? L'expérience a été faite, et elle ne semble pas apporter de sérieux arguments en faveur de ce rouage intermédiaire. On comprendrait très-bien l'utilité de placer à la tête de chaque département une inspectrice départementale qui aurait sur tout le personnel de son ressort une influence immédiate et constante, analogue à celle de l'inspecteur d'académie sur le personnel de l'enseignement primaire. Mais le nombre et la nature des établissements primaires à inspecter ne justifiant pas actuellement une aussi grande dépense, l'Etat se borne à établir une déléguée spéciale par académie; c'est-à-dire que chacune d'elles, — sauf dans une ou deux académies où le nombre des salles d'asile est insignifiant, — est chargée d'un nombre de départements variant de quatre au moins à huit au plus.

Elle ne voit guère les choses de plus près, elle ne suit pas plus assidûment le personnel; son action s'étend sur un rayon presque aussi large, ses tournées ne peuvent être beaucoup plus fréquentes : c'est en réalité une déléguée générale à poste fixe, chargée plusieurs années de suite d'un même groupe de départements.

Malgré une analogie apparente et qui n'est que dans les mots, on chercherait vainement entre les déléguées générales et les déléguées

d'académie une différence hiérarchique correspondant, comme celle qui existe entre l'inspecteur général et l'inspecteur d'académie, à une différence profonde dans la nature et dans l'étendue des fonctions.

Il y a là une sorte de double emploi qui a pu se justifier autrefois, souvent même offrir des avantages, mais qui ne semble pas devoir être indéfiniment perpétué.

Nous avons aujourd'hui la preuve que les départements et les villes où l'institution des salles d'asile a pris un grand développement, ne considèrent pas l'inspection des déléguées académiques autrement que comme une sorte d'inspection générale, puisque partout où les ressources l'ont permis et partout où l'on a cru avoir besoin d'une surveillance plus proche, d'une action moins intermittente sur les salles d'asile, le conseil général a voté les crédits nécessaires pour assurer le traitement et les frais de tournée d'une inspectrice départementale ; la ville de Paris, notamment, a plusieurs emplois de ce genre.

Ces diverses considérations m'ont convaincu des avantages que présenteraient, au point de vue du service, la suppression des déléguées spéciales et l'augmentation du nombre des déléguées générales ; et c'est cette double mesure que j'ai l'honneur de vous proposer. J'ajoute qu'elle recevrait graduellement son exécution : il ne serait pas pourvu au remplacement des déléguées spéciales admises à faire valoir leurs droits à la retraite, appelées à d'autres fonctions ; ce dernier cas est d'autant plus à prévoir que les déléguées spéciales remplissant les conditions du décret seront, à mérite égal, l'objet des préférences de l'administration pour les emplois disponibles de déléguées générales.

Il convenait de déterminer en même temps les garanties qui seraient exigées désormais pour remplir les fonctions de déléguée générale. En examinant cette question, je ne pouvais oublier qu'en 1876, lors du rétablissement des emplois de déléguées que l'Assemblée nationale avait supprimés deux ans auparavant, la Chambre s'associant au vœu de la commission du budget, avait invité « le ministre de l'instruction publique à rendre difficile l'accès de ces fonctions ».

Je me suis conformé à ces intentions en vous proposant d'exiger des déléguées générales les trois conditions suivantes : qu'elles soient pourvues du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, titre reconnu déjà indispensable même pour les déléguées spéciales ; qu'elles possèdent, en outre, le brevet supérieur attestant la solidité et l'étendue de leur instruction générale ; enfin qu'elles aient au moins cinq années de service effectif dans l'enseignement public ou libre.

Ces garanties de capacité et d'expérience professionnelles ne paraîtront pas exagérées, j'en ai l'assurance, surtout si l'on considère que les déléguées générales peuvent être appelées dans certains cas à visiter les écoles de filles et les pensionnats.

Le décret de 1872, qui n'a, du reste, jamais reçu une entière application, autorisait d'une façon absolue l'inspection des écoles de

filles par les déléguées générales. Si je vous propose de réduire cette autorisation et de laisser les inspecteurs d'académie juges des cas où ils croiront devoir recourir au concours des dames déléguées, ce n'est pas que je sois disposé à restreindre l'action des femmes soit dans l'enseignement, soit dans l'inspection, je voudrais plutôt l'étendre et l'affermir; mais il me semble que, précisément pour atteindre ce but, il faut se garder de confondre des fonctions distinctes : la surveillance des salles d'asile est une tâche qui a son importance, sa raison d'être, son unité et son caractère propre; l'inspection régulière des écoles de filles en est une autre qui est trop considérable, qui touche à trop de personnes et à trop de choses absolument étrangères à la salle d'asile, pour s'ajouter incidemment et comme par surcroît aux fonctions ordinaires de la déléguée générale.

Tout ce qu'on peut demander aux dames déléguées, c'est leur concours officieux dans toutes les circonstances qui réclament l'intervention délicate et prudente d'une femme expérimentée.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'hommage de mon respect.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Circulaire relative aux traitements des instituteurs.

Paris, le 10 décembre 1878.

Monsieur le Préfet, vous ne perdrez pas de vue qu'aux termes de l'article 3, § 1er, une allocation n'est due aux instituteurs et institutrices pourvus du *brevet complet* que pour élever de 100 francs les traitements minima auxquels ils ont droit d'après leur classe. Si, par exemple, un instituteur appartient à la deuxième classe, pour laquelle le minimum légal est de 1,100 francs reçoit 1,175 francs au moyen de la rétribution scolaire, de l'éventuel ou d'un supplément sur les ressources *ordinaires* communales, la somme complémentaire à lui allouer, à raison de l'obtention du brevet complet, sera seulement de 25 francs. Aucune allocation de ce chiffre ne lui serait due dans le cas où le traitement formé de ressources de même nature s'élèverait à une somme égale ou supérieure à 1,200 francs.

Les termes de la loi indiquent que les mêmes règles sont applicables pour la fixation des allocations à payer, en vertu des §§ 2 et 3 de l'article 3, aux instituteurs ou institutrices titulaires, placés en tête de la *liste de mérite* dressée par le Conseil départemental de l'instruction publique. Les maîtres ou maîtresses compris dans le *premier huitième* auront droit à 100 francs, et ceux qui figurent dans le second huitième à 50 francs s'ils ne reçoivent juste, au moyen des ressources indiquées plus haut, que le minimum légal

afférent à leur classe. Si leur traitement dépasse ce minimum de moins de 100 francs ou de 50 francs, l'une ou l'autre des deux sommes sera complétée. Quant à ceux des instituteurs ou institutrices pourvus du brevet complet, qui se trouveraient compris dans le premier ou dans le second huitième de la liste de mérite, comme pour eux, le minimum légal se trouverait déjà augmenté de 100 francs par application du § 1er de l'article 3, il est évident qu'ils ne pourraient prétendre à une nouvelle allocation à raison de leur inscription sur cette liste.

L'allocation supplémentaire et annuelle de 100 francs accordée par l'article 4 à tous les instituteurs et institutrices publics titulaires encore en activité de service, qui auront obtenu la *médaille d'argent* dans les conditions fixées par l'arrêté du 21 août 1858, pourra seule, le cas échéant, se cumuler soit avec l'augmentation attribuée aux possesseurs du brevet complet, soit avec celle qu'entraînera l'inscription, en rang utile, sur la *liste de mérite*. Cette allocation est donc indépendante du traitement ordinaire, quel qu'en soit le chiffre.

Le ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts,
A. BARDOUX.

Commission centrale de gymnastique. — Par arrêté du 29 janvier 1879, sont nommés membres de la Commission centrale de gymnastique et des exercices militaires :

MM. Tézénas, député ;
- Ad. Mourier, inspecteur général et recteur honoraire ;
- Zévort, vice-recteur de l'académie de Paris ;
- De Négrier, lieutenant-colonel attaché à l'état-major général au ministère de la guerre ;
- Guillo du Bodan, chef de bataillon au régiment de sapeurs-pompiers de Paris.

Par décret en date du 13 mars,

M. Lachelier, inspecteur d'académie à Paris, a été nommé inspecteur général de l'instruction publique (enseignement secondaire), en remplacement de M. Gréard, appelé à d'autres fonctions.

Bibliothèques scolaires et populaires. — 31 janvier 1879. — M. Marius Topin, inspecteur des bibliothèques populaires, est chargé des fonctions d'inspecteur général des bibliothèques scolaires et populaires.

Inspection académique. — *30 janvier 1879.* — M. Tranchau, ancien inspecteur d'académie, admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à la retraite, est nommé inspecteur d'académie honoraire;

M. Chanson, ancien inspecteur d'académie, admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à la retraite, est nommé inspecteur d'académie honoraire.

Inspection primaire. — *7 janvier 1879.* — Une sixième circonscription d'inspection primaire est créée dans le département de l'Isère. Elle aura pour chef-lieu Voiron, et comprendra les huit cantons suivants :

Voiron, Saint-Laurent-du-Pont, Saint-Geoire, Virieu, Rives, Grand-Lemps, Côte-Saint-André et Beaurepaire.

15 janvier. — M. Clément-Savoye, inspecteur (3e classe) à Tournon (Ardèche), est nommé en la même qualité à Voiron (Isère) (emploi nouveau) ;

M. Vial, commis de l'inspection académique de l'Isère, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Tournon (Ardèche), en remplacement de M. Clément-Savoye ;

M. Burtaire, inspecteur (3e classe) à Murat (Cantal), est nommé, en la même qualité à Toul (Meurthe-et-Moselle), en remplacement de M. René, admis à la retraite ;

M. Lafeuille, professeur pour l'enseignement spécial au collége de Tulle, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Murat (Cantal), en remplacement de M. Burtaire;

M. Picq, maître-adjoint à l'école normale de Rennes, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Condom (Gers), en remplacement de M. Boyer, admis à la retraite.

18 janvier. — M. René, inspecteur à Toul, admis à la retraite, est nommé inspecteur primaire honoraire.

30 janvier. — M. Amen, inspecteur (3e classe) à Mirande (Gers), est nommé inspecteur (2e classe) à Condom (même département), en remplacement de M. Picq ;

M. Picq, inspecteur (3e classe) à Condom (Gers), est nommé, en la même qualité, à Mirande, en remplacement de M. Amen ;

M. Tricottet, inspecteur à Saint-Quentin, est promu à la première classe de son emploi.

Écoles normales. — *1er janvier 1879.* — M. Lorphelin, chargé, à titre de suppléant, des fonctions de maître adjoint à l'école normale de Troyes, est nommé maître adjoint (3e classe) à ladite école normale, en remplacement de M. Robert, admis à la retraite.

11 janvier. — M. Gros, principal du collége de Philippeville, est nommé directeur de l'École normale de Constantine (emploi nouveau)

Sont nommés maîtres adjoints de troisième classe à l'École normale de Constantine (emplois nouveaux) ;

MM. Arnaud, bachelier ès sciences, professeur au collége de Philippeville; Boulanger, bachelier ès lettres, instituteur adjoint à Guelma; Malbot, pourvu du brevet complet, instituteur adjoint à Alger.

M. Coste, maître adjoint (3e classe) à l'École normale de Lagord, est nommé, en la même qualité, à l'École normale de Châteauroux, en remplacement de M. Caviale;

M. Behr, maître adjoint (3e classe) à l'École normale de Limoges, est nommé, en la même qualité, à l'École normale de Lagord, en remplacement de M. Coste;

M. Caviale, maître adjoint (3e classe) à l'École normale de Châteauroux, est nommé, en la même qualité, à l'École normale de Limoges, en remplacement de M. Behr.

M. l'abbé Guittet est nommé aumônier (3e classe) de l'École normale de Maçon, en remplacement de M. l'abbé Acary.

16 janvier. — M. Poussel, bachelier ès sciences, pourvu du brevet complet, instituteur-adjoint à Marseille, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'Aix, en remplacement de M. Pourrière, appelé à d'autres fonctions;

M. Calmé, maître-adjoint en congé d'inactivité, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Clermont, en remplacement de M. Maubert, décédé.

28 janvier. — M. Garola est nommé professeur d'agriculture à l'École normale de Parthenay.

Distinctions honorifiques. — Sont nommés *officiers de l'instruction publique :*

3 janvier 1879. — MM. Braun (Th.), inspecteur général des écoles normales de Belgique; — Lebon (Léon), chef de division au ministère de l'intérieur de Belgique; — Wettstein, directeur de l'école normale de Kussnacht (Zurich).

6 janvier. — M. Chevrollier, directeur de l'école primaire supérieure d'Angers.

8 janvier. — MM. Baudouin, inspecteur général de l'instruction publique; — Vapereau, inspecteur général de l'instruction publique; — Debaise, inspecteur d'académie à Orléans; — Desprez, inspecteur d'académie à Chartres; — Jacquet, inspecteur d'académie à Bourg; — Boyé, commis d'inspection académique à Tulle; — Jacquand, commis d'inspection académique à Bourg; — Martin, commis d'inspection académique à Amiens.

9 janvier. — MM. Ambruster, inspecteur primaire à Belfort (Haut-Rhin); — Tricottet, inspecteur primaire à Saint-Quentin

(Aisne) ; — Cărré, directeur de l'école normale primaire de Besançon ; — Mouillot, directeur de l'école normale de la Roche-sur-Yon ; — Roufliandis, directeur de l'école normale primaire de Dax ; — Defodon, professeur de littérature française à l'école normale d'instituteurs de la Seine ; — Baudry, instituteur public à Saint-Vaast de la Hougue (Manche) ; — Bénesse, ancien instituteur public retraité à Pouillon (Landes) ; — Chapellier, ancien instituteur public retraité à Epinal (Vosges) ; — Duprat, ancien instituteur public à Sabres (Landes) ; — Hardillier, instituteur public à Vendôme (Loir-et-Cher) ; — Lanusse, instituteur public à Jullian (Hautes-Pyrénées) ; — Léculeur, instituteur public à Saurais (Deux-Sèvres) ; — Mathieu, instituteur public à Lescure (Tarn) ; — Thuillier, instituteur public à Hucqueliers (Pas-de-Calais) ; — Vaillant, instituteur public à Tours (Indre-et-Loire).

19 janvier. — MM. le comte Rampon, sénateur ; — Bernard, sénateur ; — Froissac-Jullia, président du tribunal civil de Montauban, conseiller départemental ; — Bellot des Minières, sous-préfet de Philippeville ; — Brodier, chef de division à la préfecture de l'Yonne ; — Roussel, professeur libre à Nîmes ; — Saulnier, ancien adjoint au maire de Mâcon ; — Aunet, maire de Bellesme ; — Gand (Edouard), professeur du cours de dessin et de tissage à l'école industrielle d'Amiens ; — Marius Topin, inspecteur des bibliothèques populaires et scolaires ; — Goudounèche, délégué cantonal à Ussel (Corrèze) ; — Renouard, membre du conseil départemental de la Lozère, président du conseil de surveillance de l'école normale primaire de Mende ; — Noblet, conseiller général et municipal, président de la délégation cantonale à Nancy (Meurthe-et-Moselle) ; — Seydoux, conseiller général du Nord ; — Lecesne, délégué cantonal (Pas-de-Calais) ; — Hussenot de Senonges, délégué cantonal du IIe arrondissement de Paris.

20 janvier. — M. Julien Hayem, adjoint au maire du XIe arrondissement.

31 janvier. — M. Belin, inspecteur d'académie en résidence à Marseille.

Sont nommés *officiers d'académie :*

3 janvier 1879. — MM. Buls, conseiller municipal à Bruxelles, fondateur des écoles-modèles ; — Greison, directeur au ministère de l'instruction publique de Belgique ; — Magis, échevin de la ville de Liége, chargé de la direction des écoles ; — Em. Ruiz de Salazar, délégué du ministère espagnol de l'instruction publique, rédacteur en chef de *el Magisterio ;* — Emeric V. Beckey, conseiller municipal et président de la commission des écoles de la ville de Budapest ; — Emmanuele Latino, directeur des *Archives pédagogiques* de Palerme ; — le Dr Daguet, ancien recteur de l'académie de Neufchâtel, directeur du journal *l'Educateur ;* — Martinet, maire de Graçay

(Cher); — Fribourg (Gerson), délégué cantonal du VIIe arrondissement de Paris; — Mme Hess, membre de la Société de l'instruction et de l'éducation populaires.

8 janvier. — MM. Buisson, inspecteur général de l'instruction publique; — Beurier, inspecteur d'académie à Arras; — Habert, inspecteur d'académie à Digne; — Desmaisons et Péras, secrétaires d'académie; — Arnal, Grouas, Habert, Hermand, Raquillet et Rich, commis d'inspection académique.

9 janvier. — Mme Bergeyre, institutrice publique à Ligardes (Gers); — Mlles Casebonne, inspectrice départementale des salles d'asile à Pau (Basses-Pyrénées) et Chapuy, institutrice publique à Sougy (Loiret); — MM. Amen, inspecteur primaire à Mirande (Gers); — Batard, inspecteur primaire à Saint-Calais (Sarthe); — Couton, inspecteur primaire à Clermont-Ferrand (Puy-de-Dôme); — Férard, inspecteur primaire à Coutances (Manche); — Gautier, inspecteur primaire à Vannes (Morbihan); — Jullian, inspecteur primaire à Alais (Gard); — Meynadier, inspecteur primaire à Florac (Lozère); — Penault, inspecteur primaire à Fougères (Ille-et-Villaine); — Sanvoisin, inspecteur primaire à Issoire (Puy-de-Dôme); — Prêtre, directeur de l'école-modèle protestante de Montbéliard (Doubs); — Jouvion, économe de l'école normale des instituteurs de la Seine — Barray, maître-adjoint à l'école normale de Bourges; — Baud, maître-adjoint à l'école normale de Montbrison; — Faupin, maître-adjoint à l'école normale de Blois; — Herlin, maître-adjoint à l'école normale de Douai; — Robin, maître-adjoint à l'école normale de Nice; — Fresne, professeur de législation usuelle à l'école normale de Rouen; — Acarq, instituteur public à Espès-Undurein (Basses-Pyrénées); — Astier, instituteur public à Diery (Puy-de-Dôme); — Atger, instituteur public à Saint-Privat-de-Vallongue (Lozère); — Bauby, instituteur public à Castillon (Ariége); — Blay, instituteur public à Nogent-le-Rotrou (Eure-et-Loir); — Blivet, instituteur public à Quintin (Côtes-du-Nord); — Bonnemaison, instituteur public à Noé (Haute-Garonne); — Bouzy, instituteur public à Saint-Aignan (Loir-et-Cher); — Chauvot, directeur de l'école municipale professionnelle d'Orléans; — Cote, instituteur public à Laverune (Hérault); — Cottenet, instituteur public à Plombières-lès-Dijon (Côte-d'Or); — Couturier, instituteur public à Puisieux (Seine-et-Marne); — Cuenin, directeur des écoles municipales de Belfort (Haut-Rhin); — Déléans, ancien instituteur public à Limé (Aisne); — Drouin, instituteur public à Copponex (Haute-Savoie); — Duflot, instituteur public à Doudeville (Seine-Inférieure); — Gillet, instituteur public à Pouilly (Meuse); — Lécolier, instituteur public à Senones (Vosges); — Monpeurt, instituteur public à Murville (Meurthe-et-Moselle); — Pailler, instituteur public à Chalus (Haute-Vienne); — Paya, instituteur public à Saint-Julien-en-Saint-Alban (Ardèche); — Philippat, instituteur public à Vienne (Isère); — Pouillot, ancien instituteur public à Villeneuve-sur-Yonne (Yonne); — Prin, ancien instituteur

public à Azay-le-Ferron (Indre); — Prothe, instituteur public à Gourgeon (Haute-Vienne); — Quinson, instituteur public à Lyon (Rhône); — Rousseau, instituteur public à Fontenay-le-Comte (Vendée); — Tantôt, instituteur public à La Palisse (Allier); — Voillemin, instituteur public à Romain-sur-Meuse (Haute-Marne); — Audoyer, Barnoin, Blondin, Lottin, Navay, professeurs à l'Association polytechnique.

19 janvier. — MM. Bœgner, préfet des Vosges; — Fresne, préfet du Lot; — Delpon, sous-préfet de Coulommiers (Seine-et-Marne); — Labat, sous-préfet de Bazas (Gironde); — Lepine, sous-préfet de La Palisse (Allier); — Robert, sous-préfet de Compiègne (Oise); — Delage, sous-préfet de Barcelonnette (Basses-Alpes); — Du Puy de Jailly, sous-préfet d'Arcis-sur-Aube (Aube); — Jossier, sous-préfet de Nogent-sur-Seine (Aube); — Pointu, sous-préfet de Lunéville (Meurthe-et-Moselle); — Sée, sous-préfet de Toul (Meurthe-et-Moselle); — Guéneau, sous-préfet de Château-Chinon (Nièvre); — Bailly, sous-préfet de Cosne (Nièvre); — Bouniol, secrétaire de la Société d'instruction primaire du Rhône; — Dhavernas, conseiller général de la Somme; — Dietz, président de l'Association philotechnique d'Asnières; — Hurel, ancien directeur de l'école communale de l'enclos de Saint-Jean de Latran, à Paris; — M[me] Liénard, directrice d'une école libre; — MM. Magnat, directeur de l'école des sourds-muets de l'avenue de Villiers, 94; — Malinowski, directeur de l'école polonaise; — Petitville, ancien instituteur public à Bellengreville (Seine-Inférieure); — Pimpeterre, (Evariste), ancien professeur, ancien chef d'institution, publiciste; — Rabier, instituteur libre à Bergerac (Dordogne); — Fougère, employé à la direction de l'enseignement primaire; — Caviole-Dumoulin, secrétaire général de la préfecture du Lot; — Foubert, sous-chef du cabinet du Ministre de l'intérieur, délégué cantonal; — Devillers, médecin à Guise (Aisne), délégué cantonal; — Dubois, instituteur à Paris; — Vauchez, secrétaire du Cercle parisien de la Ligue de l'enseignement; — Parceint (Pierre), conseiller général, maire de Faverolles; — Péan (Gustave), maire de Noyers; — Duru, membre de la Société philomatique de Bordeaux; — Robe, avocat, conseiller général à Alger; — Fay (Jules), conseiller général de la Mayenne; — Marchal (Eugène), maire de Laval; — Rigaud, délégué cantonal, conseiller d'arrondissement, maire de Miribel (Ain); — Martelin, délégué cantonal à Tenay (Ain); — Gassier, maire de Barcelonnette (Basses-Alpes); — Borel, pasteur à Saint-Affrique (Aveyron); — Weyl, grand rabbin à Marseille; — Nadaud, conseiller d'arrondissement, délégué cantonal à Ruffec (Charente); — Pascal, secrétaire général de la préfecture de la Corrèze; — Amiel, conseiller général et départemental, délégué cantonal à Seurre (Côte-d'Or); — Le Gal la Salle père, conseiller général, départemental, et municipal (Côtes-du-Nord); — Houdin, président de la délégation cantonale de Marchenoir (Loir-et-Cher); — Ragot-Blondeau, conseiller de l'arrondissement de Blois (Loir-et-Cher); — Boiron, délégué

cantonal, maire de Sézanne (Marne); — Foissy, président de la délégation cantonale, juge de paix à Vignory (Haute-Marne); — Lavarenne, délégué cantonal, maire de Subligny (Cher); — Mme de Navery, auteur d'ouvrages d'éducation; — MM. Ayet, président de la délégation cantonale à Verdun (Meuse); — Magon de la Balüe, conseiller général du Morbihan, délégué cantonal; — Wauters, délégué cantonal (Nord); — Kuhn, maire de Chamalières (Puy-de-Dôme); — Bernis, maire d'Arudy (Basses-Pyrénées); — Alicot, ancien député, délégué cantonal (Hautes-Pyrénées); — Wilhelm, président de la délégation cantonale, juge de paix à Fontaine (Haut-Rhin); — Millot, bibliothécaire de la ville de Châlon-sur-Saône (Saône-et-Loire); — Vandendorpel, adjoint au maire du 3e arrondissement de Paris; — Durand-Désormeaux, conseiller général et départemental de l'Yonne; — Jouanne, chef d'institution à Caen; — Gaillard, conseiller général, délégué cantonal à Barbezieux (Charente); — Courtois, délégué cantonal, maire de Grahard (Ille-et-Vilaine); — Bignon (services rendus à l'enseignement primaire et aux bibliothèques scolaires); — Chauvassaigne père, maire de Condat (Puy-de-Dôme); — Chauvassaigne (Franck), conseiller général du Puy-de-Dôme (pour son dévouement à l'instruction primaire dans son canton (Clermont).

20 janvier. — M. Leménager, docteur en médecine, délégué cantonal.

Des comités d'inspection et d'achat de livres sont créés près la bibliothèque de Fontenay (Vendée), 3 janvier; — la bibliothèque de la société de secours mutuels de Neuvecelle, Grande-Rive et Maxilly (Haute-Savoie), 10 janvier.

Sont mis au nombre des écoles libres dans lesquelles les instituteurs peuvent réaliser leur engagement décennal, les établissements dont les noms suivent : l'asile évangélique de Lemé (Aisne), 9 janvier; — l'école dirigée par le sieur Pidoux, à Ribemont (Aisne), 15 janvier.

Certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile.

La commission d'examen pour le certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile se réunira à Paris pendant le mois d'avril courant.
Le jour sera ultérieurement fixé.
Les personnes munies du brevet supérieur pourront seules se présenter devant cette commission, le but de sa convocation étant de permettre aux aspirantes aux emplois de déléguées générales pour l'inspection des salles d'asile créés par le décret du 22 mars, de régulariser dès à présent leur candidature.
C'est dans la même pensée que les personnes munies du certificat

d'aptitude à la direction des salles d'asile sont autorisées exceptionnellement à se faire inscrire jusqu'au 22 avril inclusivement pour subir les épreuves du brevet supérieur devant la commission d'examen qui se réunira à Paris le 24 du même mois.

Inspection primaire. — Demande d'emploi. — Aux termes d'une décision ministérielle prise en 1876, les candidats à l'inspection primaire dont la demande a été l'objet d'un rapport de l'autorité académique, doivent se présenter devant M. le Directeur de l'enseignement primaire au Ministère.

C'est seulement après cette visite que le dossier des candidats est complet et que leurs titres peuvent être soumis, s'il y a lieu, à M. le Ministre.

Les candidats qui désirent accomplir cette formalité sont invités à adresser une demande à M. le Directeur, en indiquant l'époque à laquelle il leur serait le plus facile, suivant leurs fonctions, de faire le voyage.

Ils seront prévenus du jour où ils pourront être reçus.

(*Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique.*)

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 5204-9.

ACTES OFFICIELS

Circulaire sur la manière de dresser les états de services des instituteurs admis a la retraite.

Paris, le 21 décembre 1878.

Monsieur le Préfet,

Parmi les pièces que vous avez à me transmettre à l'appui de vos propositions d'admission à la retraite en faveur des instituteurs et institutrices de votre département, je signale à votre attention l'*état de services* comme l'une des plus importantes.

Ce document, quoique en général établi avec soin, présente parfois certaines irrégularités qu'il est nécessaire de faire disparaître, et qui font l'objet des observations suivantes :

1° L'état en question ne doit contenir que les services rendus dans l'enseignement public. Quant aux services militaires, quant aux services civils étrangers à l'instruction publique, ils doivent, aux termes du décret du 9 novembre 1853, être constatés, par des certificats authentiques émanés des divers ministères auxquels ils ressortissent. Ces certificats, dont la production est indispensable pour que le dossier du fonctionnaire qui a exercé ailleurs que dans l'enseignement soit absolument complet, seront réunis dans un *borderau spécial*, sur lequel vous ferez résumer tous les services de l'intéressé, y compris ceux d'instituteur, avec mention de la durée de chacun d'eux;

2° Lorsqu'un fonctionnaire a eu, dans son temps d'exercice, une ou plusieurs interruptions, il ne suffit pas de défalquer la durée de ces interruptions du montant des années admissibles, il faut encore déclarer pour quelles causes et à quelles époques elles ont eu lieu, et, dans le cas où il s'agirait d'un congé régulier, faire connaître si, pendant ledit congé, l'intéressé a ou non joui d'une allocation soumise à retenue;

3° Il convient d'établir très-exactement le traitement moyen qui sert de base à la liquidation. A ce sujet, je vous ferai remarquer que, lorsqu'un instituteur cesse ses fonctions dans le cours d'une année qui est ou peut être une des plus productives de son exercice, il y a lieu de faire une distinction entre le cas où le maître jouit d'un traitement absolument *fixe* et celui où le fonctionnaire touche des émoluments composés de rétribution scolaire et d'éventuel, éléments essentiellement variables.

Dans le premier cas, les fractions de cette dernière année doivent entrer dans le calcul de la moyenne; chaque fraction représente exactement, en effet, un douzième d'une somme déterminée, allouée

pour l'année entière; il n'en est pas de même dans le second cas : l'instituteur ne recevant mensuellement que des douzièmes provisoires, la quotité réelle qui lui revient pour chacun des derniers mois de son activité ne serait connue qu'après la reddition du compte définitif de l'année; vous ne pourriez former la moyenne selon des données certaines qu'à l'expiration d'un long délai, et il en résulterait, dans vos propositions d'admission à la retraite, et par conséquent dans le règlement de la pension, un retard dont souffriraient les intéressés; il est donc nécessaire, pour ces derniers, de ne point faire entrer dans le calcul de la moyenne les fractions de l'année au cours de laquelle ils cessent d'exercer : cette mesure n'est d'ailleurs que l'application de l'article 28 du décret du 9 novembre 1853, relatif à l'établissement du traitement moyen des agents rétribués par des salaires variables.

Enfin, il convient, pour obvier à des difficultés de vérification et de classement, que l'*état de services* soit dressé par tous les départements selon un cadre uniforme et sur un papier de dimensions semblables. J'ai, en conséquence, décidé qu'il y a lieu d'adopter un format *en quatre pages* de $0^{m},31$ de longueur sur $0^{m},21$ de largeur, pareil au modéle dont je vous envoie ci-joint dix exemplaires. Vous voudrez donc bien, désormais, et à partir du 1er janvier prochain, ne faire établir la pièce dont il s'agit que conformément à ce modèle. Vous remarquerez à la troisième page un petit cadre qui est destiné à contenir l'indication de la localité qu'a choisie le fonctionnaire pour y toucher les arrérages de sa pension, ainsi que celle du département et de l'arrondissement. Ce renseignement devra être donné par M. l'Inspecteur d'Académie, sur le vu de la déclaration de domicile de l'intéressé.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique,
des Cultes et des Beaux-Arts,
A. Bardoux.

Circulaire relative aux certificats de non séparation de corps à fournir par les veuves.

Paris, le 10 février 1879.

Monsieur le Préfet,

L'article 32 du décret du 9 novembre 1853, portant règlement d'administration publique pour l'exécution de la loi du 9 juin 1853 sur les pensions civiles, exige la production d'un certificat de non séparation de corps à l'appui de toute demande en reversibilité de pension formée par une veuve dont le mari est décédé, soit en jouissance de pension, soit en activité de service avec droit à pension.

D'après une jurisprudence récemment adoptée par M. le Ministre des finances et par le Conseil d'Etat, les certificats de non séparation de corps doivent, lorsqu'ils ne sont pas délivrés par le greffier

d'un tribunal, être libellés par les maires des communes ou par les juges de paix, *en présence et sur l'attestation de deux témoins.*

Le Chef de la division de comptabilité
au Ministère de l'instruction publique,
MAGNABAL.

Circulaire aux préfets pour interdire de laisser signer des pétitions dans les écoles.

Monsieur le Préfet,

Je suis informé que des pétitions circulent, en ce moment, dans un certain nombre d'écoles primaires communales. On m'assure même que des instituteurs ou institutrices ont été jusqu'à obliger les enfants qui fréquentent ces écoles à donner leurs signatures et à demander celles de leurs parents.

Je n'ai pas besoin de vous rappeler, Monsieur le Préfet, qu'à plusieurs reprises mes prédécesseurs, notamment M. Waddington par sa circulaire du 30 avril 1877, ont adressé des instructions formelles sur l'interdiction des pétitions dans les écoles.

C'est non-seulement une raison de discipline scolaire, mais encore un motif de haute convenance qui exige que l'enfance soit tenue en dehors des discussions politiques et religieuses.

Je ne saurais donc trop vous recommander, Monsieur le Préfet, d'employer tous vos soins à mettre un terme à de semblables abus. Vous aurez à inviter les fonctionnaires de l'enseignement placés sous vos ordres à ne prendre part, sous aucun prétexte, et même en dehors de la classe, à des manifestations de cette nature, et à veiller à ce qu'aucune personne, quel que soit le caractère dont elle est revêtue, ne vienne colporter des pétitions dans les écoles.

Si quelque maître contrevenait à vos instructions, vous ne devriez pas hésiter à recourir contre lui aux moyens disciplinaires que la loi met à votre disposition.

Je vous prie de m'accuser réception de la présente circulaire, et de me faire connaître, en même temps, les faits de ce genre qui seraient signalés dans votre département.

Recevez, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
Jules FERRY.

Administration centrale. — 1er février 1879. — M. de Galembert, sous-chef de bureau au cabinet du Ministre, est nommé chef de bureau adjoint audit cabinet.

6 février. — M. Dussaud (Philippe), licencié ès lettres, docteur en droit; M. Ollendorff (Gustave), licencié en droit, employé au Ministère des Beaux-Arts; M. Laurent (Achille), employé auxiliaire (2e bu-

reau de la direction de l'Enseignement primaire); M. Lefaivre (Paul) et M. Acollas (René), employé auxiliaire (3e bureau de l'Instruction secondaire), sont nommés attachés au cabinet du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.

10 février. — M. Roujon (Henri), licencié en droit, employé (2e bureau de l'Enseignement primaire), est nommé attaché au cabinet du Ministre.

Direction de l'Enseignement primaire : Par arrêté du 11 février 1879, sont rattachés à la direction de l'Enseignement primaire, où ils constitueront un 5e bureau, les services suivants :

Commission d'examen des livres classiques. — Réception des ouvrages classiques destinés à être soumis au Conseil supérieur de l'instruction publique. — Commission des livres destinés aux bibliothèques scolaires. — Bibliothèques pédagogiques.

Par arrêté du même jour, M. Gœpp (Edouard) est nommé chef du 5e bureau de la direction de l'Enseignement primaire, et M. Armagnac est nommé sous-chef du même bureau.

Comité de l'Enseignement primaire. — 10 février. — M. Boutan, inspecteur général de l'Instruction publique, est nommé membre du Comité consultatif de l'Enseignement primaire.

Commission de statistique de l'Enseignement primaire.

Sont nommés membres de la Commission de statistique de l'Enseignement primaire :

MM. Boutan, inspecteur général de l'Instruction publique, directeur honoraire de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique.

Pichard, membre du conseil départemental de l'Instruction publique de la Seine, inspecteur de l'Enseignement primaire.

(*Arrêté du 10 février.*)

Lebourgeois (Stanislas), chef du 4e bureau de la direction de l'enseignement primaire.

Jost, inspecteur primaire à Paris. (*Arrêté du 27 février.*)

Administration Académique, Recteurs. — Par décret de M. le Président de la République, en date du 15 avril 1879, rendu sur la proposition du Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

M. Foncin, professeur de géographie à la faculté des lettres de Bordeaux, a été nommé recteur de l'académie de Douai, en remplacement de M. Ouvré, appelé à une autre résidence.

M. Capmas, recteur de l'académie de Grenoble, a été nommé recteur

à l'académie de Caen, en remplacement de M. Seguin, appelé à d'autres fonctions.

M. Dreyss, recteur de l'académie de Clermont, a été nommé recteur de l'académie de Grenoble, en remplacement de M. Capmas, appelé à une autre résidence.

M. Boissière, recteur de l'académie de Chambéry, a été nommé recteur de l'académie de Clermont, en remplacement de M. Dreyss, appelé à une autre résidence.

M. Brédif, professeur de langue et littérature grecque à la faculté des lettres de Toulouse, a été nommé recteur de l'académie de Chambéry en remplacement de M. Boissière, appelé à une autre résidence.

---

4 février. — M. Peras, secrétaire de l'académie de Bordeaux (3e clase), est promu à la seconde classe.

M. Rossignon (Alexandre-Alphonse), instituteur à Oiry (Marne), est nommé commis d'inspection académique (3e classe), en résidence à Grenoble, en remplacement de M. Vial, appelé à d'autres fonctions.

Inspection des bibliothèques. — *18 février.* — M. Kleine, sous-chef de bureau au Ministère de l'Instruction publique, est chargé des fonctions d'inspecteur général des bibliothèques scolaires et populaires.

Inspection des salles d'asile. — *1er janvier.* — Mlle Fouilhoux (Amélie), est nommée déléguée spéciale (3e classe) pour l'inspection des salles d'asile de l'académie de Clermont, en remplacement de Mlle Geib, admise à la retraite.

Inspection primaire. — *3 février.* — M. Caubit, inspecteur (1re classe) aux Sables d'Olonne (Vendée), est nommé, en la même qualité, à La Réole (Gironde), en remplacement de M. Belloc, appelé à d'autres fonctions.

7 février. — M. Merlin, maître adjoint à l'école normale de Rodez, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe), à Saint-Girons (Ariège), en remplacement de M. Potier admis à la retraite.

Ecoles normales primaires. — *3 février.* — M. Galzin, directeur (3e classe) de l'école normale de Mâcon, est nommé directeur (même classe) de l'école normale de Montpellier, en remplacement de M. Jullian, admis à la retraite;

M. Belloc, inspecteur à La Réole, est nommé directeur (3e classe) de l'école normale de Mâcon, en remplacement de M. Galzin, qui reçoit une autre destination.

18 février. — M. Sicard, licencié ès sciences mathématiques et ès ciences physiques, chargé de cours au lycée de Périgueux, en congé,

est nommé directeur (3e classe) de l'école normale de Périgueux, en remplacement de M. Escalmel, admis à la retraite.

26 février. — M. Nicot, directeur (2e classe) de l'école normale de Guéret, est nommé directeur (même classe) de l'école normale de Villefranche (Rhône), en remplacement de M. Gausserand, qui reçoit une autre destination;

M. Gausserand, directeur (3e classe) de l'école normale de Villefranche, est nommé directeur (même classe) de l'école normale de Guéret (Creuse), en remplacement de M. Nicot, qui reçoit une autre destination.

7 février. — M. l'abbé Daubié, vicaire de Mirecourt, est nommé aumônier (3e classe) de l'école normale de Mirecourt, en remplacement de M. l'abbé Salmon.

18 février. — M. l'abbé Gondard, aumônier du collége de Constantine, est nommé aumônier (3e classe) de l'école normale de Constantine (emploi nouveau).

11 février. — M. Bourguignon, ancien instituteur adjoint à Bar-le-Duc, est chargé de l'enseignement de l'allemand à l'école normale de Commercy, en remplacement de M. Fatalot, appelé à d'autres fonctions.

18 février. — M. Jacomet, secrétaire du comice agricole de Tarbes, est nommé professeur d'agriculture à l'école normale de Tarbes.

28 février. — M. Mancheron, ancien élève de l'école de Grignon, est nommé professeur d'agriculture à l'école normale de Varzy.

3 février. — M. Harrault, chargé d'une classe primaire au lycée de Bourges, pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale de Varzy, en remplacement de M. Mouillard, appelé à d'autres fonctions.

11 février. — M. Peltier, instituteur adjoint à Rennes, pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale de Rennes, en remplacement de M. Picq, appelé à d'autres fonctions.

18 février. — M. Lalaurie, professeur d'enseignement spécial au collége de Figeac, pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale de Toulouse (emploi nouveau); — M. Ravassard, instituteur public à Sermoyer (Ain), pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale de Villefranche, en remplacement de M. Pingeon, mis en congé d'inactivité.

20 février. — M. Causse, instituteur public à Vergèze (Gard), pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale de Carcassonne, en remplacement de M. Cros, appelé à d'autres fonctions;

M. Carrosse, instituteur public à Nailloux (Haute-Garonne), pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (2e classe) à l'école normale de Parthenay (emploi nouveau).

3 février. — Mlle Morel de Fos (Emilie), pourvue du brevet supérieur, est nommée maîtresse adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Mâcon (emploi nouveau).

Distinctions honorifiques.

Ont été nommés *officiers d'académie* :

1er février. — MM. Prin d'Origny, employé au 1er bureau de la direction de l'enseignement primaire; — De la Porte (Léonce), employé au 2e bureau de la même direction.

3 février. — MM. Landois (Eugène-Désiré), chef d'institution à Villenauxe (Aube); — Girod, sous-préfet de Baume-les-Dames; — Bouffet, sous-préfet de l'arrondissement d'Hazebrouck; — Daudet, maire de la ville de Roubaix; — Laude, instituteur à Rieux; — Guignard, sous-préfet de Guelma; — Delannay, conseiller de préfecture; — Delgove, curé-doyen de Poix (Somme); — Mambourg, maire de la Capelle (Aisne); — Goffre, chef du cabinet du préfet de la Vendée; — Louis Guillot, député de l'Isère; — Brisson (Eugène), maire de Bourges; — l'abbé Delarue, membre de la Commission cantonale du XIIe arrondissement (Bercy); — Mme Hager, institutrice, professeur à l'Association philotechnique.

Instruction primaire. Décision du Conseil d'État.

Le Conseil, statuant au contentieux, a annulé un arrêté par lequel l'autorité préfectorale, se fondant sur une décision conforme du Conseil départemental de l'instruction publique, avait décidé qu'à partir d'une date fixée, une école publique de filles cesserait de fonctionner à titre d'établissement communal. Le Conseil d'Etat a considéré, d'une part, qu'aucune disposition de loi ne donne au préfet une autorité propre pour ordonner, en aucun cas, la suppression d'une école communale régulièrement instituée; d'autre part, que si l'article 2 de la loi du 10 avril 1867 remet au Conseil départemental le droit de fixer, sur l'avis du Conseil municipal, le nombre des écoles publiques à établir dans chaque commune, les décisions prises en cette matière doivent être soumises à l'approbation du Ministre de l'instruction publique, condition qui n'a pas été remplie dans l'espèce. (*Séance du 7 février 1879.*)

Ministère de l'Agriculture et du Commerce.

Six des bourses créées par l'État à l'École supérieure de Commerce de Paris seront vacantes à la rentrée prochaine.

Un concours pour l'obtention de ces bourses sera ouvert le 10

juillet 1879 à Paris, Dijon, Lyon, Marseille, Toulouse, Bordeaux, Nantes, Rouen, Lille et Nancy.

Le programme détaillé des connaissances exigées des candidats, pour subir les épreuves, sera envoyé sur demande adressée au Directeur de l'École supérieure de Commerce de Paris, rue Amelot, 102.

TRAVAUX PARLEMENTAIRES

Les chambres viennent de reprendre leurs travaux, après une absence d'un mois. Avant leur depart, elles avaient eu à examiner divers projets de loi dont plusieurs sont déjà connus de nos lecteurs.

1° Le Sénat a voté le projet de loi présenté par le gouvernement sur les pensions civiles; la Chambre des députés aura prochainement à se prononcer sur cette proposition, à l'étude de laquelle nous consacrerons dans notre prochain numéro, un article spécial.

2° De son côté, la Chambre des députés a voté, peu de jours avant les vacances parlementaires, une proposition de loi importante sur les écoles normales d'institutrices. Ce projet dû à M. Bert, bien qu'il ait été l'objet d'une déclaration d'urgence, lors de son dépôt qui a eu lieu le 14 janvier 1878, n'est arrivé en discussion qu'au mois de mars 1879. Trois séances ont été consacrées à l'examen de cette proposition qui, nos lecteurs s'en souviennent (voir notre numéro de février 1879) avait pour but de rendre obligatoire pour chaque département l'entretien d'une école normale d'institutenrs et d'une école normale d'institutrices. Après un assez long débat auquel ont pris part MM. Granier de Cassagnac, Keller, Paul Bert et le ministre de l'instruction publique, le projet de loi a été adopté. Une vive discussion s'est engagée sur un amendement présenté par MM. Beaussire et Marcel Barthe qui détruisait en partie l'économie du projet. Malgré les efforts de M. Paul Bert, cet amendement à été voté par 235 voix contre 207. Il est ainsi conçu : « Un décret du Président de la République pourra sur l'avis conforme du Conseil supérieur de l'instruction publique, autoriser deux départements à s'ûnir pour fonder et entretenir en commun, soit l'une ou l'autre de leurs écoles normales, soit toutes les deux. Les départements procéderont dans ce cas, conformément aux dispositions des articles 89 et 90 de la loi du 10 août 1871 sur les conseils généraux. »

Le projet de loi ainsi amendé a été voté par 317 voix et renvoyé à l'examen du sénat. Une commission a été immédiatement élue par les bureaux de cette assemblée pour étudier la proposition. Sur neuf commissaires, cinq lui sont favorables et quatre lui sont hostiles. Il y a donc lieu de penser qu'une majorité se prononcera en faveur du projet;

3° Un projet dont la présentation est non moins ancienne que le précédent (29 janvier 1879) est venu aussi en discussion. C'est celui dont M. Chalamet est l'auteur et qui est relatif à la création d'une *Ecole pédagogique*. Sur le rapport de M. Chalamet, la Chambre a voté, en première lecture, cette proposition que nous avons fait connaître lorsqu'elle a été déposée (Voir notre numéro de Février 1878);

4° La Chambre des députés a discuté également un projet de loi sur l'enseignement départemental et communal de l'Agriculture dont M. de Parieu est l'auteur et qui a déjà été voté par le Sénat (Voir le numéro de la *Revue* de Mars 1878) Elle a adopté, dans sa séance du 25 mars, cette proposition en y introduisant toutefois des modifications qui ont rendu nécessaire son renvoi au Sénat;

5° M. George a présenté au Sénat une proposition ayant ponr but de rendre l'enseignement de la gymnastique obligatoire, dans un délai de deux ans, dans tous les colléges et dans toutes les écoles publiques de garçons. Sur le rapport de M. Valentin, la proposition a été prise en considération et renvoyée à l'examen d'une commission spéciale;

6° Pour compléter cette revue des travaux du parlement, il nous reste à mentionner quatre propositions de lois nouvelles déposées sur le bureau de la Chambre des députés. Deux émanent de l'initiative du gouvernement; ils ont trait, l'un à la liberté de l'enseignement supérieur, l'autre au conseil supérieur de l'Instruction publique et aux conseils académiques. Il s'est fait trop de bruit autour du premier de ces projets pour qu'il ne soit pas connu de tous les lecteurs de la Revue. Les dispositions qu'il contient sont d'ailleurs étrangères aux matières que nous traitons ici. Un seul article, et c'est celui qui a soulevé tout les débats, l'article 7, a trait à tous les ordres d'enseignement. Il est ainsi conçu : « Nul n'est admis à participer à l'enseignement public ou libre, ni à *diriger un établissement d'enseignement de quelque ordre que ce soit*, s'il appartient à *une congrégation religieuse non autorisée* »;

7° Le deuxième projet de loi écarte du conseil supérieur tous les membres étrangers à l'enseignement et introduit, au contraire, dans les conseils académiques, des conseillers généraux et municipaux choisis par le ministre,

Voici le texte de la partie du projet relative au conseil supérieur, la seule, par conséquent, qui intéresse le service de l'enseignement primaire :

TITRE I. — DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Art. 1er. — Le conseil supérieur de l'instruction publique se compose de cinquante membres appartenant à l'enseignement. Il est présidé par le ministre.

Art. 2. — Le conseil se réunit en assemblée générale deux fois par an. Le ministre peut le convoquer en session extraordinaire.

Vingt de ses membres forment une section permanente.

Art. 3. — Les membres du conseil supérieur sont désignés de la manière suivante :

1° Quinze membres nommés par décret du président de la république, en conseil des ministres, et choisis parmi les inspecteurs généraux, les recteurs, les professeurs en exercice de l'enseignement supérieur public;

2° Les trois directeurs des enseignements supérieur, secondaire et primaire au ministère de l'instruction publique;

3° Le vice-recteur de l'Académie de Paris;

4° Le directeur de l'école normale supérieure.

Ces vingt membres forment la section permanente.

5° Un professeur du Collége de France élu par ses collègues;

6° Un professeur du Muséum élu par ses collègues;

7° Cinq professeurs des facultés de l'Etat, et des écoles supérieures de pharmacie, élus, au scrutin de liste, à raison d'un pour chaque ordre d'enseignement, par l'ensemble des professeurs chargés de cours, agrégés et maîtres de conférences pourvus du grade de docteur;

8° Un directeur de l'école des hautes études élu par le personnel enseignant de l'école;

9° Un professeur de l'école des langues orientales vivantes élu par ses collègues;

10° Un professeur de l'école des chartes élu par ses collègues;

11° Un membre du personnel enseignant de l'école polytechnique élu par les examinateurs, professeurs et répétiteurs;

12° Un professeur de l'école des beaux-arts élu par ses collègues;

13° Un professeur de l'école centrale des arts et manufactures élu par ses collègues;

14° Un professeur de l'enseignement agronomique élu par le personnel enseignant de l'institut agronomique et des écoles d'agriculture;

15° Six proviseurs ou professeurs titulaires de l'enseignement secondaire public élus au scrutin de liste par les professeurs en exercice dans les lycées et colléges pourvus du titre d'agrégé et du grade de docteur;

16° Six membres de l'enseignement primaire élus au scrutin de liste par les inspecteurs primaires, directeurs et maîtres adjoints des écoles primaires;

17° Quatre membres de l'enseignement libre nommés par le président de la république, sur la proposition du ministre.

Art. 4. — Tous les membres du conseil sont nommés pour six ans. Ils sont indéfininiment rééligibles.

Art. 5. — La section permanente donne nécessairement son avis :

Sur les projets de loi, de décret ou de règlement, et sur les programmes d'études particuliers aux écoles publiques;

Sur les créations de facultés, lycées, colléges et écoles normales primaires;

Sur les créations ou transformations de chaires;

Sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques et sur ceux qui peuvent être défendus dans ces mêmes établissements, comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois;

Sur les demandes formées par des étrangers et tendant à obtenir des équivalences de grades, à enseigner, à ouvrir ou à diriger une école.

Elle connaît, avant leur renvoi devant les conseils académiques, de toutes les affaires de retrait d'emploi, de révocation, avec ou sans interdiction du droit d'enseigner relatives aux professeurs titulaires de l'enseignement public.

Elle connaît également des affaires tendant à l'exclusion des élèves de l'Etat de toutes les académies; comme aussi de toutes les questions relatives à l'obtention des grades, aux refus de thèses et de diplômes.

En cas de vacance d'une chaire dans une faculté, la section présente deux candidats concurremment avec la faculté intéressée.

La section donne enfin son avis sur toutes les questions d'études, d'administration ou de discipline qui lui sont renvoyées par le ministre.

Art. 6. — Le conseil, en assemblée générale, donne son avis :

Sur les règlements relatifs aux examens communs aux élèves des écoles publiques et des écoles libres;

Sur les règlements relatifs à la surveillance des écoles libres;

Sur les livres qui peuvent être interdits dans les écoles libres, comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois.

Art. 7. — Le conseil, en assemblée générale, détermine le tarif des droits d'inscription, d'examen et de diplôme à percevoir au compte du Trésor public dans les établissements d'enseignement supérieur.

Il règle les conditions d'âge pour l'admission aux grades.

Il statue en dernier ressort sur les jugements rendus par les conseils académiques dans les affaires contentieuses relatives : 1° à l'obtention des grades et aux concours devant les facultés; 2° à la révocation des professeurs titulaires de l'enseignement supérieur ou secondaire public; 3° à l'interdiction du droit d'enseigner ou de diriger un établissement d'enseignement prononcé contre un membre de l'enseignement public ou libre; 4° sur l'exclusion des étudiants de toutes les académies.

Toutefois, il ne peut prononcer définitivement l'interdiction de l'enseignement que si sa décision est prise aux deux tiers des suffrages.

8° Deux autres projets de loi, avons-nous dit, ont été présentés à la Chambre des députés; ils émanent de l'initiative parlementaire. L'un, déposé par M. Antonin Proust, concerne l'enseignement des arts du dessin appliqué à l'industrie; l'autre, de M. Barodet, a pour but de rendre viagère l'allocation supplémentaire de 100 francs qui est accordée aux instituteurs et institutrices qui ont obtenu la médaille d'argent. Cette dernière proposition a été prise en considération par la Chambre.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES.

A l'occasion du *Congrès scolaire* qui réunira les instituteurs de la Suisse romande, à Lausanne, les lundi et mardi, 14 et 15 *juillet* 1879, le Comité-directeur organise une *exposition scolaire*, qui sera ouverte dans le nouveau bâtiment des écoles primaires (chemni St-Roch, du *lundi* 14 *juillet au dimanche* 20 *juillet* 1879.

Tous les départements de l'instruction publique de la Suisse ou des autres pays, les établissements d'éducation à quelque degré de l'enseignement qu'ils appartiennent, les écoles enfantines et les jardins d'enfants, les écoles complémentaires, les sociétés industrielles ou commerciales qui font donner des cours aux ouvriers et aux apprentis, les écoles de discipline, les asiles pour les aveugles et les sourds-muets, les écoles agricoles, les écoles d'horlogerie et autres écoles professionnelles, sont invitées à y prendre part. Les libraires et les ateliers ou agences qui s'occupent du matériel scolaire, sont également admis à exposer.

Les travaux suivants figureront à cette exposition :

1° Les plans de bâtiments ou de salles d'école, les dessins de mobilier, l'ameublement et le matériel des écoles ;

2° Les manuels servant à l'enseignement obligatoire ou facultatif ;

3° Les objets d'enseignement, les collections de figures et corps géométriques, de poids et mesures ; celles pour l'étude du dessin artistique et industriel, de la géométrie, de l'arithmétique et de la calligraphie, etc. En outre les collections et spécimens destinés à donner un caractère pratique aux leçons de sciences naturelles, de physique et de chimie (herbiers, animaux, minéraux, etc.), seront reçus avec plaisir.

Les travaux d'élèves ne seront pas admis, en raison des critiques fondées auxquelles donnent lieu les expositions de cette nature.

La Commission prend à sa charge les dépenses d'installation et de surveillance ; elle répond également des risques d'incendie pendant toute la durée de l'exposition.

Le dernier terme pour l'envoi des objets est fixé au 1er juillet 1879.

Les demandes de renseignements peuvent être adressées à M. Paul Vulliet, instituteur, président de la Commission de l'Exposition, rue Bel-Air, 11, Lausanne (Suisse).

Nous sommes heureux d'annoncer aux lecteurs de la *Revue* que l'Académie des Sciences morales et politiques vient de décerner à notre éminent collaborateur M. Marguerin, administrateur des Ecoles supérieures de Paris, le prix Halphen, qu'avait obtenu précédemment M. Gréard. Ce prix de 10,000 francs est décerné à la personne qui a, par ses travaux et ses écrits, coopéré le plus efficacement aux progrès de l'instruction populaire.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20. A PARIS. — 8152-9.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

CRÉATION D'UN MUSÉE PÉDAGOGIQUE.

Rapport au président de la République française.

Paris, le 13 mai 1879.

Un mouvement très-remarquable s'est produit en France, durant les huit dernières années, en faveur de l'éducation populaire, et les pouvoirs publics s'y sont associés en augmentant dans une large mesure tous les crédits qui y sont affectés. Il importe de diriger ce mouvement et de faire produire aux sacrifices de l'Etat, des départements et des communes, tous les résultats qu'on en doit attendre.

Rien n'est plus utile, à cet égard, qu'un grand centre de renseignements et d'études qui, sous le nom de Musée pédagogique, réunirait les publications officielles, les plans de maisons d'école, les appareils de classe, les livres d'enseignement, les recueils pédagogiques avantageusement remarqués en France et à l'étranger.

Déjà, lors de la clôture de l'Exposition universelle, le Ministère de l'instruction publique a reçu des pays étrangers beaucoup d'objets scolaires très-divers, dont il doit tenir à honneur de faire profiter tous les amis de l'éducation populaire.

En créant ce bureau permanent d'études pédagogiques, à la fois musée et bibliothèque centrale de l'instruction primaire, la France réalisera, un peu tardivement peut-être, une pensée qu'elle a conçue une des premières: car on la trouve exprimée, dès 1817, par un des meilleurs disciples de Pestalozzi, Jullien (de Paris), dans l'*Esquisse d'un ouvrage sur l'Éducation comparée*, et, depuis lors, le projet reparaît à maintes reprises. Il sembla sur le point de se réaliser lors de l'Exposition de 1867, sur les instances d'un autre éminent pédagogue, Ph. Pompée.

Diverses difficultés firent ajourner chez nous l'entreprise, tandis que les pays étrangers reprenaient l'idée et la menaient à bonne fin.

L'Angleterre fut la première à réaliser l'institution. Emue de son infériorité artistique à l'Exposition universelle de 1851, elle avait fondé le South Kensington Museum, en vue de constituer l'enseignement du dessin. Quelques années après, elle y annexait une section de l'éducation qui comprend aujourd'hui une bibliothèque pédagogique de plus de 20,000 volumes et une riche collection de matériel scolaire.

Le Haut Canada a imité sa métropole et l'on trouve à Toronto, chef-lieu de la province de l'Ontario, un vaste établissement composé d'un musée artistique, d'une bibliothèque et d'un magnifique magasin scolaire, sous la direction du département de l'instruction publique.

On sait le succès obtenu à l'Exposition universelle de 1878 par le *Musée pédagogique de Saint-Pétersbourg* et par les explications intéressantes qu'en donnait le général Kokhowski. Ce musée, fondé en 1864, uniquement en vue d'être utile aux écoles relevant du Ministère de la guerre, est devenu, depuis 1871, une division importante du *Musée des connaissances usuelles de Saint-Pétersbourg*. Il se divise en trois sections : la première comprend le matériel employé pour les cours des gymnases militaires, y compris les écoles préparatoires ; la seconde comprend des appareils pour la propagation des connaissances pratiques ; la troisième, l'élaboration de données statistiques sur l'état sanitaire des écoles.

Aux États-Uñis, la grande association des *National Teachers* provoqua, dans la session de 1866, la création à Washington d'un *Bureau national d'éducation* chargé de recueillir et de publier les statistiques des divers États de l'Union, de réunir des documents sur l'éducation à l'étranger, et de fournir d'utiles indications à tous les amis du progrès scolaire. Le Congrès et le Président accueillirent favorablement ce vœu et l'institution s'ouvrit en 1867 comme une annexe du Ministère de l'intérieur. Depuis neuf ans, elle est dirigée avec beaucoup de distinction par le général John Eaton. Le *Rapport* et les *Circulaires d'informations* qu'il publie chaque année forment un des documents les plus importants pour l'histoire contemporaine de l'instruction publique. — Il existe, en outre, depuis peu, à Philadelphie, un *Musée international d'éducation* établi dans une partie des bâtiments de l'Exposition de 1876.

L'Exposition de Vienne, en 1873, a suggéré à divers États de l'Europe l'idée d'établissements analogues.

Ainsi, en Italie, M. Bonghi, alors délégué à l'Exposition, membre du jury international, bientôt après ministre de l'instruction publique, poursuivit la création à Rome d'un *Musée d'instruction et d'éducation* qui s'ouvrit en 1875. L'existence en fut tenue en suspens après la sortie de M. Bonghi du ministère ; mais, depuis 1878, elle a été définitivement assurée.

L'Autriche, qui avait déjà imité l'Angleterre en créant, à la suite de l'Exposition de 1873, le *Musée royal et impérial des arts industriels*, institua en outre un vaste *Musée scolaire* qui, trois ans après, donnait à Philadelphie la meilleure idée de ses richesses.

A Buda-Pest, la Hongrie possède de son côté un *Musée pédagogique international*, où l'on comptait, dès 1876, plus de cinq mille objets destinés à l'enseignement.

Les musées scolaires de plusieurs grandes villes allemandes sont, à des degrés divers, conçus à l'instar du musée de Vienne.

En Suisse, l'importance qu'a prise celui de Zurich a obligé de le transporter, en 1878, dans un local plus spacieux.

En décembre 1878, s'est faite à Amsterdam l'inauguration d'un *Musée scolaire néerlandais* dont le catalogue est abondant et très-varié.

Enfin, la ville de Bruxelles, de concert avec la Ligue de l'enseignement, vient de constituer son musée scolaire central, qui, outre de riches collections de matériel scolaire, offre au public studieux des salles de lecture, des conférences et des cours publics.

Il n'est pas besoin de tant d'exemples pour démontrer à notre pays la possibilité et l'utilité de la création trop longtemps ajournée chez nous. Dès le 1er juillet 1871, M. Jules Simon avait pris l'initiative de cette mesure par un arrêté constituant un *Musée scolaire*, où l'on devait rassembler « les livres, tableaux et appareils à l'usage des écoles, salles d'asile et des cours d'adultes, tant en France que dans les pays étrangers. »

Un règlement fut élaboré, une commission fut nommée (15 ma 1872) pour examiner les objets à admettre. Parmi les membres qui la composaient on remarque les noms de MM. Bardoux, Charton, de Salvandy, Lefébure, La Caze, Calmon, Hérold. Un inspecteur général honoraire, M. Rapet, était chargé de la direction de l'établissement.

Une circulaire du 14 décembre 1872, renouvelée le 4 mai et le 5 août 1876, en informant les recteurs de la création du Musée scolaire, les invitait « à faire relever dans les bibliothèques publiques la liste des documents manuscrits ou imprimés, antérieurs ou postérieurs à 1789, relatifs aux écoles primaires, et devant composer le catalogue de la future bibliothèque générale de l'instruction primaire. »

Malheureusement, l'hôtel du Ministère, où tous les services sont fort à l'étroit, ne pouvait offrir un local convenable, et l'on songea à placer le musée dans une partie du magasin scolaire de la ville de Paris. Il y eut même, le dimanche 2 mars 1873, une séance d'inauguration. Mais des difficultés d'installation surgirent bientôt, et, à la suite du 24 mai, les travaux commencés furent indéfiniment ajournés.

L'idée abandonnée par l'Administration fut recommandée à la commission du budget par M. Bardoux, rapporteur du budget de l'instruction publique, qui, dès 1876, exprimait le regret que la France ne possédât rien d'analogue au Bureau d'éducation de Washington.

Devenu Ministre, mon honorable prédécesseur déposa, le 16 mai 1878, un projet de loi créant au Ministère de l'instruction publique un *Musée national de l'enseignement primaire*, comprenant un bureau permanent de statistique scolaire, une bibliothèque pédagogique française et étrangère, et une exposition permanente et publique de tout ce qui se rapporte au matériel de classe.

Le projet, précédé d'un remarquable exposé des motifs, fut renvoyé, sur la demande du Ministre, à la commission générale de

l'enseignement primaire. Elle se montra unanimement favorable en principe, mais elle ne pensa pas qu'il fallait en faire l'objet d'une loi, et elle invita le ministre à créer le musée par décret.

A ce moment, nous étions en pleine Exposition universelle; il importait de ne pas laisser disperser les richesses réunies dans les expositions scolaires des divers pays sans essayer d'en retenir, par voie d'échange ou d'acquisition, une notable part.

M. Bardoux, ne perdant pas de vue cet intérêt, engagea des négociations avec M. le président et MM. les questeurs de la Chambre des députés pour obtenir la jouissance provisoire de quelques salles du Palais-Bourbon précédemment prêtées au jury international. Grâce au bienveillant accueil fait à cette demande, mon administration a pu recueillir, sinon encore classer, les collections considérables qui nous ont été offertes à titre gracieux ou cédées moyennant échange par plusieurs pays étrangers.

Il ne me reste donc qu'à achever l'œuvre de mon honorable prédécesseur, et j'en sens d'autant plus la nécessité que les différentes commissions consultatives dont j'ai cru devoir m'entourer, les unes déjà anciennes au Ministère, les autres de création toute récente, sont unanimes à me demander la constitution d'un musée, d'une bibliothèque et d'un corps d'archives historiques, statistiques et pédagogiques qui leur fournissent des informations complètes sur les divers objets de leurs études.

Ces commissions seront le conseil d'administration tout naturellement indiqué pour le nouvel établissement, et l'établissement lui-même ne peut être mieux défini que par ce mot très-juste du projet de loi de M. Bardoux : « Le musée pédagogique est fait pour rendre à notre instruction primaire les mêmes services que rend à l'enseignement technique le Conservatoire des Arts et Métiers. »

C'est dans cette conviction que je vous demande, Monsieur le Président, de placer par décret cet utile établissement au nombre des institutions publiques dotées au budget et installées dans les bâtiments de l'Etat.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique
et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

Le Président de la République française.

Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts;

Décrète :

Art. 1er. — Il est créé au Ministère de l'Instruction publique un Musée pédagogique et une Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire, comprenant des collections diverses de matériel scolaire, des documents historiques et statistiques et des livres de classe provenant de la France et de l'étranger.

Art. 2. — La direction en sera confiée à un inspecteur général de l'enseignement primaire (hors cadre).

Art. 3. — Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 13 mai 1879.

JULES GRÉVY.

Arrêtés relatifs à la Commission des Bibliothèques scolaires et populaires. — 15 mars 1879.

La Commission consultative des bibliothèques scolaires et la Commission consultative des bibliothèques populaires ne formeront désormais qu'une seule Commission, qui sera chargée de l'examen des livres destinés aux bibliothèques populaires et aux bibliothèques dites scolaires.

Cette Commission se compose de :

MM.

Le Ministre, président; Charton, sénateur, vice-président; Lévêque (Charles), de l'Institut, vice-président; Gœpp, chef de bureau, secrétaire; Armagnac, sous-chef de bureau, secrétaire adjoint; Baudry, de la bibliothèque Mazarine; Beaussire, député; Charles Bigot, publiciste; Brisson, député; Buisson, directeur de l'enseignement primaire; Cadet, chef de bureau; Léon Cahun, de la bibliothèque Mazarine; Casimir Périer, député; Challamel, de la Société d'instruction élémentaire; Chouquet, conservateur du musée du Conservatoire de musique; Clamageran, conseiller municipal; Constans, député; Daclin, archiviste à l'Administration des cultes; Delage, de la *Revue scientifique;* Duvaux, député; Gernez, professeur de physique au lycée Louis-le-Grand; Girard de Rialle, publiciste; Gérardin, inspecteur général; La Caze, député; L. de Lasteyrie; Lefebvre, secrétaire à la sténographie de la Chambre; Le Bourgeois (Henri), chef du 2e bureau; Lereboullet, publiciste; Manuel, inspecteur général de l'instruction publique; Maury (Alfred), de l'Institut; Métivier, conseiller municipal; Passy (Frédéric), de la Société Franklin; Pelletan, sénateur; Pigeonneau, professeur d'histoire au lycée Louis-le-Grand; Pressensé (de) père; Proth Mario, publiciste; Rambaud, chef du cabinet du Ministre de l'instruction publique; Rillé (de), directeur des Orphéons; Sachot, publiciste; Sainte-Claire Deville, membre de l'Institut; Schérer, sénateur; Vauchez, secrétaire général de la Ligue de l'enseignement; Zévort, professeur d'histoire au lycée de Vanves.

Organisation des bureaux de la direction de l'enseignement primaire.

Par arrêté en date du 29 mars 1879, les attributions des cinq bureaux de la Direction de l'enseignement primaire sont réparties ainsi qu'il suit :

1er BUREAU.

Personnel.

Personnel de l'enseignement primaire. — Personnel de l'inspection primaire et des écoles normales primaires. — Délégations cantonales. — Indemnités pour interruption de traitement et pour frais de déplacement. — Traitements d'inactivité. — Ordonnancement et liquidation des traitements et frais de tournées des inspecteurs de l'instruction primaire et des déléguées générales et spéciales pour l'inspection des salles d'asile — Indemnités aux élèves-maîtres. — Admission à la retraite des fonctionnaires de l'enseignement primaire. — Secours aux anciens instituteurs et anciennes institutrices retraités, aux veuves de directeurs d'écoles normales, d'inspecteurs ou instituteurs, etc. — Récompenses aux instituteurs et institutrices. — Comité de patronage des salles d'asile. — Déléguées générales et déléguées spéciales chargées de l'inspection des écoles normales de filles et des salles d'asile. — Propositions pour la Légion d'honneur et les distinctions honorifiques.

2e BUREAU.

Contentieux et discipline.

Contentieux et discipline de l'enseignement primaire. — Création d'écoles et d'emplois scolaires. — Cours d'adultes. — Discipline des écoles. — Pourvois en matière disciplinaire. — Poursuites judiciaires. — Instruction des affaires à soumettre au Conseil supérieur de l'instruction publique. — Préparation des projets de règlements sur lesquels le Conseil est appelé à donner son avis. — Travaux des commissions d'examen. — Affaires relatives aux congrégations religieuses enseignantes. Dons et legs à ces associations, aux communes et aux sociétés vouées à l'encouragement de l'instruction primaire. — Etablissements reconnus d'utilité publique. — Sociétés de secours mutuels. — Caisses des écoles. — Application des lois sur le service militaire en ce qui concerne l'instruction primaire. — Commission de gymnastique.

3e BUREAU.

Maisons d'écoles. — Mobilier scolaire.

Matériel de l'enseignement primaire. — Subventions aux départements pour l'installation des écoles normales (constructions, appropriations et mobilier). — Secours aux communes pour la construction, l'acquisition ou l'appropriation des maisons d'école et salles d'asile. — Secours aux communes pour l'acquisition du mobilier de classe et du mobilier personnel des instituteurs et institutrices publics. — Caisse pour la construction des écoles. — Secours aux établissements charitables d'instruction primaire et aux caisses des écoles. — Ecoles primaires supérieures (installation, création de bourses). — Concessions d'agrès et d'appareils pour l'enseignement de la gymnastique. — Commission des bâtiments scolaires.

4e BUREAU.

Comptabilité.

Comptabilité de l'enseignement primaire. — Règlement des budgets départementaux d'instruction publique, ordinaires, rectificatifs et extraordinaires. — Contrôle et ordonnancement des dépenses départementales. — Administration et comptabilité des écoles normales primaires et du cours pratique des salles d'asile. — Liquidation des dépenses des cours normaux. — Ordonnancement des fonds de l'Etat pour l'entretien des écoles publiques de garçons et de filles. — Liquidation générale des dépenses de l'instruction primaire sur les fonds départementaux et de l'Etat. — Compte général de l'emploi des fonds. — Questions relatives à l'exécution des lois et règlements au point de vue financier. — Gratuité absolue dans les écoles. — Cours d'adultes. — Achat de livres et de médailles sur les fonds de l'Etat.

5e BUREAU.

Statistique et pédagogie. — Bibliothèques scolaires et populaires.

Statistique scolaire. — Centralisation des documents sur l'état comparé de l'enseignement primaire en France et à l'étranger. — Musée et bibliothèque centrale de l'enseignement primaire. — Expositions scolaires. — Conférences pédagogiques. — Programmes et méthodes. — Encouragements aux auteurs de livres ou de méthodes utiles à l'instruction primaire. — Vœux des conseils généraux. — Bulletins de l'instruction primaire. — Achat et répartition des ouvrages destinés aux bibliothèques scolaires et populaires. — Concessions de cartes et de globes pour l'enseignement de la géographie. — Bibliothèques pédagogiques. — Commission de statistique. — Commission des bibliothèques scolaires et populaires.

Arrêté relatif à la Commission des bâtiments et du matériel scolaire. — 30 mars 1879.

Art. 1er. — Il est établi près du Ministère de l'Instruction publique (direction de l'enseignement primaire) une commission spéciale pour l'étude des questions relatives aux bâtiments et au matériel scolaires.

Art. 2. — Cette commission est chargée:

1° D'élaborer et de soumettre au Ministre une instruction générale sur les conditions que doit remplir une installation scolaire (emplacement, construction, ventilation, chauffage, aménagement, mobilier de l'école primaire et de l'école normale);

2° De réunir une collection des plans d'écoles et des modèles de mobilier qu'elle jugera répondre le mieux aux divers besoins des établissements scolaires urbains et ruraux, mixtes et spéciaux, des verses régions de la France;

3° D'examiner, soit dans les cas particuliers qui lui seront soumis par l'Administration, soit d'une manière théorique et générale, les améliorations de toute sorte que l'Etat pourrait recommander aux communes et aux départements qui lui soumettent des projets de construction ou d'appropriation.

Par arrêté du même jour, cette commission est composée ainsi qu'il suit :

MM.

Le Ministre, président.
Le vice-recteur de l'académie de Paris, vice-président.
Le chef du cabinet du Ministre.
De Bagnaux, administrateur de l'école Monge.
Berger, inspecteur primaire à Paris.
Boutan, inspecteur général de l'instruction publique, directeur honoraire de l'enseignement primaire.
Brouard, inspecteur général de l'enseignement primaire.
Buisson, inspecteur général de l'instruction publique, directeur de l'enseignement primaire.
Cadet, inspecteur primaire de Paris.
Cardot, ingénieur.
Carriot, inspecteur d'Académie, directeur de l'enseignement primaire de la Seine.
Cocheris, inspecteur général de l'enseignement primaire.
Delas, chef du cabinet du directeur général de la caisse des dépôts et consignations.
Dethomas, membre du conseil général de Seine-et-Marne.
Faure-Dujarric, architecte.
Lebourgeois (Stanislas), chef de bureau à la Direction de l'enseignement primaire.
Narjoux, architecte de la ville de Paris, auteur d'ouvrages sur l'architecture scolaire.
Parrot, professeur à la faculté de médecine de Paris.
Riant, docteur en médecine, professeur d'hygiène à l'école normale d'instituteurs de la Seine.
Théophile Roussel, membre de l'Académie de médecine.
Salleron, ancien architecte en chef de la ville de Paris.
Trélat, directeur de l'école d'architecture.
Vaudremer, architecte de la ville de Paris.
Viollet-le-Duc, architecte, membre du conseil municipal de Paris.
Zidler, chef du 3e bureau (maisons d'école) de la Direction de l'enseignement primaire.
Mayer, chef de bureau honoraire, secrétaire.

Arrêté relatif aux bibliothèques pédagogiques.

Art. 1er. — Une commission est instituée à l'effet d'élaborer un plan d'organisation de bibliothèques pédagogiques, en y rattachant

les services annexes, notamment les conférences de pédagogie qui, seules, peuvent en assurer le fonctionnement sérieux.

Elle sera également appelée à donner son avis sur les questions relatives à la pédagogie qui lui seront soumises.

Art. 2. — Cette commission est composée ainsi qu'il suit :

MM.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, président;
Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris, vice-président;
Boutan, inspecteur général de l'instruction publique, directeur honoraire de l'enseignement primaire;
Rapet, inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire;
Buisson, inspecteur général de l'instruction publique, directeur de l'enseignement primaire;
Brouard, inspecteur général de l'enseignement primaire;
Cocheris, inspecteur général de l'enseignement primaire;
Lenient, inspecteur de l'enseignement primaire, délégué dans les fonctions de préfet des études à l'école normale primaire de la Seine;
F. Cadet, inspecteur de l'enseignement primaire;
De Montmahou, inspecteur de l'enseignement primaire;
Ebrard, inspecteur de l'enseignement primaire;
Berger, inspecteur chargé de la direction du Musée pédagogique;
Georgin, inspecteur de l'enseignement primaire;
Maurice Girard, professeur au collége Rollin;
E. Cadet, chef du 5e bureau de la Direction de l'enseignement primaire, secrétaire.

Fait à Paris, le 14 mai 1879. JULES FERRY.

Arrêté relatif aux récompenses aux instituteurs des départements qui ont envoyé les meilleurs mémoires sur l'Exposition universelle.

Art. 1er. — Une médaille d'or de 100 francs est attribuée à chacun des instituteurs dont les noms suivent, savoir :

MM.

Alaux, à Lectoure (Gers) ;
Canel, à Héricourt (Haute-Saône) ;
Cler, à Beaume-les-Dames (Doubs) ;
Cotte, à Philippeville (Constantine) ;
Demimuid, à Langres (Haute-Marne) ;
Denis, à Périgny (Seine-et-Oise);
Delaplace, à Saint-Maurice (Seine) ;
Girod, à Saint-Laurent (Jura) ;
Huleux, à Corbehem (Pas-de-Calais);
Jennepin, à Cousolre (Nord) ;
Jérôme, à Gaubert (Eure-et-Loir) ;
Louvot, à Arc-sur-Saône (Haute-Saône) ;

Masson, à Dijon (Côte-d'Or);
Obry, à Allain (Meurthe-et-Moselle);
Perrin, à Provins (Seine-et-Marne);
Pisson, à Janvry (Seine-et-Oise);
Roux, à Luriceq (Loire);
Serrurier, au Havre (Seine-Inférieure);
Spal, à Thouarcé (Maine-et-Loire);
Sommet, à Vézelay (Yonne);
Bouniol, à Sériers (Cantal).

Art. 2. — Conformément à l'avis du Comité consultatif, et sur la proposition de M. le Directeur de l'enseignement primaire, une médaille d'or de 100 francs est exceptionnellement accordée à:

Mlle Dupas, institutrice à Clary (Nord), auteur d'un mémoire sur l'Exposition.

Art. 3. — Un prix en livres est accordé aux maîtres ci-après dénommés:

MM.

Audruette, à Civry-en-Argonne (Marne);
Bly, à Criel (Seine-Inférieure);
Chauvot, à Orléans (Loiret);
Crosnier, à Veigné-Montbazon (Indre-et-Loire);
Fèvre, à Auxerre (Yonne);
Germot, à Clermont (Puy-de-Dôme);
Guillot, à Guéret (Creuse);
Honnet, à Piney (Aube);
Mégeassol, à Chanonat (Puy-de-Dôme);
Montghal, à la Tour-d'Auvergne (Puy-de-Dôme);
Morel, à Nogent-sur-Marne (Seine);
Noël, à Nancy (Meurthe-et-Moselle);
Pacot, à Bainvilliers (Seine-et-Oise);
Parison, à Bourbonne (Haute-Marne);
Parnet, à Saint-Antoine (Doubs);
Roy, à Corps (Isère);
Tremsal, à Saint-Dié (Vosges);
Dispot, à Miribel (Ain).

Art. 4. — Une lettre d'encouragement sera adressée à:

MM.

Gaudet, à Deuil (Seine-et-Oise);
Gauthier, à Montmorot (Jura);
Halary, à Bosmoreau (Creuse);
Lécolier, à Sénones (Vosges);
Lepetit, à Cerny-Belle-Etoile (Orne);
Dombardot, à Tercel (Doubs);
Marc, à Arlane (Puy-de-Dôme);
Michel, à Gignal (Hérault);
Paul, à Saint-Germain-Lambron (Puy-de-Dôme;
Renon, à Dijon (Côte-d'Or);

Voillemin, à Prauthoy (Haute-Marne);
Corblet, à Boves (Somme).

Fait à Paris, le 1er mai 1879.

JULES FERRY.

Circulaire relative aux notes trimestrielles des écoles normales primaires.

Paris, le 19 mars 1879.

Monsieur le Recteur, vous m'adressez, à la suite de chaque trimestre, un état des notes obtenues par les élèves-maîtres des écoles normales primaires de chaque département.

J'ai remarqué que les tableaux qui parviennent à mon administration, à la fin de septembre, ne comprennent, en réalité, qu'un mois et demi de fréquentation, en raison des vacances.

J'ai pensé qu'il serait possible de simplifier, sans aucun inconvénient, les écritures déjà fort nombreuses des directeurs d'écoles normales, en les invitant à ajouter aux notes du troisième trimestre de l'année scolaire celles qui sont afférentes au mois de juillet et à une partie du mois d'août, de sorte que les tableaux de fin d'année seulement comprendraient une période de quatre mois et demi d'études.

Vous voudrez bien, en conséquence, monsieur le Recteur, donner des instructions en ce sens aux directeurs et aux directrices d'écoles normales de votre ressort académique.

Vous jugerez sans doute utile de leur recommander, en même temps, de vous envoyer les tableaux en question dans les cinq jours qui suivront l'expiration de chaque trimestre, afin que vous puissiez vous-même me les transmettre dans la quinzaine, avec vos appréciations.

Je vous prierai d'assurer l'exécution de la présente circulaire et de m'en accuser réception.

Recevez, monsieur le Recteur, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

JULES FERRY.

Circulaire relative aux créations d'écoles et d'emplois d'instituteurs adjoints dans les communes de moins de 500 âmes.

Paris, le 31 mars 1879.

Monsieur le Préfet, je reçois depuis quelque temps un grand nombre de dossiers relatifs à la création :

1° D'emplois d'instituteurs adjoints dans les établissements ne réunissant pas l'effectif d'élèves réglementaire;

2° D'écoles de filles dans les communes de moins de 500 habitants et qui, par suite, ne se trouvent pas dans les conditions voulues pour justifier une dépense absolument facultative.

Mes prédécesseurs ont dû, pour des considérations uniquement budgétaires, écarter la plupart de ces demandes, et j'ai eu moi-même le regret, en présence de l'insuffisance des crédits dont je dispose, d'ajourner des créations d'écoles ou d'emplois qui répondaient néanmoins aux plus chers intérêts scolaires.

Je me préoccupe vivement de pareilles situations; et, bien qu'il me soit impossible de prévoir à quel moment je pourrai donner satisfaction aux communes dépourvues d'établissements spéciaux, j'ai besoin d'être, dès maintenant, renseigné sur le nombre des demandes de créations d'écoles et d'emplois dont vous avez été saisi, soit que vous n'ayez pas transmis les délibérations prises à cet effet par les conseils municipaux, parce que vous saviez qu'il n'y serait pas donné suite pour les motifs ci-dessus exposés, soit que mon administration ait déjà statué sur les demandes de cette nature dans un sens défavorable.

D'autre part, un certain nombre de municipalités ont, pour les années 1878 et 1879, pris des délibérations à l'effet d'établir la gratuité absolue dans leurs écoles. Toutefois, quelques-unes d'entre elles ont renoncé à leur projet, parce que, n'étant pas certaines d'obtenir une subvention suffisante, elles ont craint de faire naître dans leur budget un déficit qu'elles auraient eu de la peine à combler. Je désirerais savoir combien de communes sont dans ce cas et à quelle somme totale se serait élevée la subvention dont elles avaient besoin.

Je vous prierai donc, monsieur le Préfet, de vouloir bien faire remplir exactement le tableau ci-annexé, que vous me renverrez, certifié par vous, dans un délai de huit jours, au plus tard.

Recevez, monsieur le Préfet, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique
et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

Lettre à M. le Recteur de l'Académie de Besançon.

Paris, le 2 avril 1879.

Monsieur le Recteur,

J'ai pris connaissance de votre dépêche du 13 mars courant, par laquelle vous me signalez la situation d'un certain nombre d'instituteurs et d'institutrices qui ont obtenu leur brevet de capacité dans la deuxième session de l'année 1866, et qui demandent s'ils ont droit à l'augmentation de 100 francs, édictée par la loi du 19 juillet 1875, en faveur des maîtres pourvus du brevet complet.

Je m'empresse de vous faire connaître mon sentiment sur cette question.

L'instruction ministérielle du 16 décembre 1875, pour l'exécution de la loi précitée, porte que « tout brevet qui a été délivré sous l'empire des règlements antérieurs au 3 juillet 1866, et qui, jusque-là, était considéré comme brevet complet, donnera droit à l'allocation de 100 francs, édictée par l'article 3. »

Or, par le mot « *antérieurs* » il faut comprendre antérieurs à l'application possible de l'arrêté du 3 juillet 1866. En effet, l'inscription des aspirants de la deuxième session de 1866 avait déjà eu lieu dans tous les départements, lorsque l'arrêté dont il s'agit a été notifié aux recteurs et aux commissions d'examens. En particulier pour l'académie de Besançon, cette notification n'est parvenue que le 19 juillet, postérieurement à l'inscription des candidats.

D'autre part, ceux-ci se trouvèrent dans l'impossibilité absolue de se préparer à l'examen sur les nouvelles matières constituant le brevet complet, et qui n'avaient pas été régulièrement enseignées dans les écoles normales.

C'est donc seulement à partir de la première session de 1867 que l'arrêté du 3 juillet 1866 a pu être mis à exécution, et que les commissions d'examen ont pu délivrer le brevet complet tel qu'il est défini par cet arrêté.

Il est d'usage, en outre, ainsi que vous me le faites remarquer, toutes les fois qu'un programme d'examen a été modifié, de donner aux candidats un délai suffisant pour se mettre en mesure de satisfaire aux nouvelles exigences de ce programme.

En conséquence et pour toutes ces raisons, je n'hésite pas à adopter vos conclusions en cette affaire, et à décider que les brevets complets, délivrés encore sous l'empire de la loi du 15 mars 1850, dans la deuxième session de l'année 1866, donneront lieu, pour les instituteurs et les institutrices qui les ont obtenus, à l'augmentation de 100 francs, fixée par la loi du 19 juillet 1875.

Recevez, monsieur le Recteur, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique
et des Beaux-Arts,

JULES FERRY.

Circulaire sur le paiement des subventions pour construction de bâtiments pour écoles et mairies.

Paris, le 15 mai 1879.

Monsieur le Préfet,

La circulaire qui vous a été adressée, le 16 août 1878, pour l'exécution de la loi sur la Caisse des écoles, a prévu les convenances que les municipalités pourraient avoir de réunir dans un même bâtiment l'école, la mairie et même la justice de paix; mais elle déclarait en même temps que les fonds de l'instruction publique ne pouvaient nullement contribuer, pour une part quelconque, aux dépenses qui se rapportent à des services étrangers à l'instruction primaire. A cet effet, les administrations départementales étaient invitées à veiller à ce que, dans les devis, une ventilation soit toujours opérée, de manière à permettre d'apprécier exactement la part de dépense afférente à l'école et celle qui s'applique aux autres services municipaux.

J'appelle votre attention, monsieur le Préfet, sur cette disposition,

dont il n'a pas toujours été tenu compte dans la préparation des dossiers qui m'ont été transmis, depuis la promulgation de la loi du 1er juin 1878. Il importe que les municipalités sachent que le fonds de dotation de la Caisse a pour unique destination de venir en aide aux communes dans les frais d'installation de leurs écoles. En aucun cas, il ne serait possible d'accorder une subvention, non plus que d'autoriser un emprunt, qui aurait pour objet l'installation de services étrangers à l'école ou aux logements des maîtres. La dépense occasionnée pour l'établissement d'une mairie, d'une justice de paix, d'une remise pour pompe à incendie, etc., doit être couverte au moyen de ressources spéciales autres que celles qui proviennent de la subvention de l'État ou de l'avance consentie par l'administration de la caisse. Vous voudrez bien rappeler cette disposition aux fonctionnaires chargés de l'examen des projets, et exiger que les dossiers contiennent toujours des devis distincts pour les services étrangers à l'instruction primaire et pour l'installation de l'école proprement dite.

En ce qui concerne le paiement des subventions promises pour construction de maisons d'école, l'article 1er de la loi du 1er juin porte que les travaux doivent être exécutés dans les deux années qui suivent la concession du secours et l'approbation donnée au projet ; que si, à l'expiration de ce délai, la commune n'a pas rempli les conditions qui lui sont imposés, la subvention sera considérée comme non avenue. Il ne paraît pas que les administrations locales aient toutes compris également la portée de cette disposition, dont l'oubli aurait pour conséquence de faire perdre aux communes le bénéfice des avantages qui leur sont offerts par la loi. Aux termes de l'article 1er du décret du 10 août 1878, vous avez, monsieur le Préfet, à m'adresser, le 1er de chaque mois, un bordereau présentant le montant des sommes dues aux communes ; ce bordereau doit être accompagné de certificats constatant, d'une part, que les travaux ont été exécutés conformément aux plans et devis approuvés, et, d'autre part, qu'il a été fait intégralement emploi des ressources propres à la commune. Après vérification, les certificats sont transmis par mes soins à la Caisse, laquelle effectue les paiements réclamés dans le courant du mois précédent. Il est donc de toute nécessité que vos propositions pour le versement des subventions me parviennent régulièrement dans les délais fixés par les instructions, sous peine, pour les communes, d'encourir la déchéance mentionnée en l'article 5 de la loi.

La régularité dans l'envoi de ces propositions est nécessaire surtout quand il s'agit de communes qui ont obtenu des secours antérieurement à l'institution de la Caisse des écoles; pour celles-ci, le délai biennal expirera au 1er juin 1880. Les administrations municipales ont intérêt à presser l'exécution des travaux de construction ou d'appropriation de leurs maisons d'école, et à être mises sans retard en possession des subventions qui leur ont été allouées.

Le Ministre de l'Instruction publique
et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

Circulaire sur la délivrance des certificats de réalisation des engagements décennaux.

Paris, le 21 mai 1879.

Monsieur le Recteur, je n'ai pas à vous rappeler que les maîtres qui se trouvent dans les cas prévus par les articles 79 de la loi du 15 mars 1850, 18 de la loi du 10 avril 1867 et 20 de la loi du 27 juillet 1872, ne sont, à titre conditionnel, dispensés du service militaire que si, avant l'époque fixée pour le tirage, ils ont contracté devant le Recteur l'engagement de se vouer pendant dix ans à l'enseignement, et s'ils réalisent cet engagement dans les conditions déterminées par le législateur.

On m'assure, néanmoins, qu'un certain nombre de maîtres sont parvenus à se soustraire, en partie, à leurs obligations, au moyen d'indications frauduleuses ou inexactes, et ont ainsi obtenu indûment des certificats constatant la réalisation de leur engagement.

L'administration a le devoir de veiller à ce que de tels faits ne se renouvellent pas.

Je ne saurais trop vous recommander, en conséquence, monsieur le Recteur, d'exiger à l'appui de toute demande de certificat un état indiquant, *de la manière la plus précise*, non-seulement les localités, mais encore les établissements dans lesquels le postulant aura résidé pendant la période décennale, la durée et *la nature* des services scolaires dans chaque endroit, la date de ses nominations, s'il y a lieu, et les congés qu'il aurait pris.

Ces renseignements vous sont indispensables pour vérifier ensuite près des chefs de service de chacun des départements où le maître en instance aurait exercé sa profession, s'il a effectivement rempli sans interruption, pendant dix ans, les fonctions de l'enseignement, conformément aux prescriptions légales.

Ce n'est qu'après avoir mis ainsi votre responsabilité à couvert, que vous pourrez attester la réalisation des engagements décennaux et délivrer le certificat dans les termes indiqués par la circulaire du 23 janvier 1873. (Modèle n° 6.)

Vous voudrez bien m'accuser réception de la présente circulaire et me tenir exactement au courant des irrégularités que vous auriez constatées.

Recevez, monsieur le Recteur, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

Circulaire relative aux écoles normales primaires. — Examen du brevet de capacité.

Paris, le 23 mai 1879.

Monsieur le Recteur,

Un certain nombre de Directeurs et de Commissions de surveillance d'écoles normales primaires ont, à diverses reprises, exprimé le vœu

que les élèves-maîtres, admis dans ces établissements, fussent autorisés à subir, à la fin des cours de seconde année, les examens du brevet élémentaire, pour consacrer plus spécialement leur troisième année à l'étude des matières d'enseignement du brevet facultatif ou complet.

Dès l'année 1869, l'Administration de l'Instruction publique s'est occupée de cette question, et, après une enquête dans laquelle tous les Recteurs furent entendus, le Conseil supérieur émit l'avis que les élèves-maîtres ne pussent se présenter, avant leur sortie de l'école, devant une Commission d'examen.

Un de mes prédécesseurs crut cependant devoir autoriser, à titre d'essai, les élèves d'une école normale à subir l'examen obligatoire à la fin de la deuxième année, à la condition toutefois que le brevet ne serait délivré, en aucun cas, qu'après l'achèvement de la troisième et, afin de prévenir tout abus à cet égard, on prit la précaution de réserver pour l'examen final l'épreuve de l'histoire et de la géographie, qui résume peut-être plus que les autres branches d'enseignement un travail d'ensemble qu'il importe de ne pas diviser.

Depuis cette époque, plusieurs d'entre vos collègues ont demandé que la question fût étudiée à nouveau, et je serais, pour ma part, tout disposé à examiner s'il ne conviendrait pas, après l'expérience qui a été faite, de donner, en partie du moins, satisfaction aux vœux qui me sont transmis.

Je vous prierai donc, monsieur le Recteur, de me faire connaître si vous pensez que la situation actuelle doive être modifiée, et dans quelles conditions elle pourrait l'être sans inconvénient.

Vous ne devrez pas perdre de vue qu'il n'y aurait, dans l'espèce, aucun compte à tenir des considérations personnelles qui ne se concilieraient pas avec les intérêts supérieurs de l'enseignement.

Vous voudrez bien m'adresser votre rapport avant le 1er juin.

Recevez, monsieur le Recteur, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique
et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

1er mars. — Sont nommés vice-présidents de la Commission centrale de gymnastique et des exercices militaires :

M. Zévort, Directeur de l'enseignement secondaire au Ministère de l'Instruction publique ;

M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris.

Sont nommés membres de la même Commission :

MM.

George, sénateur ;

Casimir Périer, député ;

Tézenas, député ;

Buisson, Directeur de l'enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique, en remplacement de M. Boutan.

Administration centrale. — 21 mars 1879. — M. Cadet (Ernest), chef de bureau à la Direction de l'enseignement supérieur, est nommé chef du 5ᵉ bureau de la Direction de l'enseignement primaire.

15 mars. — M. Berger, inspecteur de l'enseignement primaire de la Seine, est nommé membre de la Commission de statistique de l'enseignement primaire.

20 mars. — M. E. Cadet, chef du 5ᵉ bureau de la Direction de l'enseignement primaire, est nommé secrétaire de la Commission des bibliothèques scolaires et populaires, en remplacement de M. Gœpp, qui reste membre de ladite commission.

Inspection générale des salles d'asile. — 4 mars 1879. — Mᵐᵉ Dillon, professeur de langues vivantes à l'école normale d'institutrices de la Seine, est nommée déléguée générale pour l'inspection des salles d'asile, en remplacement de Mᵐᵉ Dantier, admise à la retraite.

Inspection académique. — 4 mars 1879. — M. Aulard, inspecteur d'académie (1ʳᵉ classe) en résidence à Tours, est nommé inspecteur d'académie (même classe) en résidence à Lons-le-Saulnier, en remplacement de M. Régnier;

M. Régnier, inspecteur d'académie (3ᵉ classe) en résidence à Lons-le-Saulnier, est nommé inspecteur d'académie (même classe) en résidence à Tours, en remplacement de M. Aulard.

24 mars. — M. Segondy, ancien instituteur à Nérac, est chargé des fonctions de second commis de l'inspection académique de Lot-et-Garonne.

25 mai. — M. Jacoulet, inspecteur d'académie (2ᵉ classe) à Grenoble, est nommé inspecteur d'académie (1ʳᵉ classe) en résidence à Caen, en remplacement de M. l'abbé Hébert-Duperron, admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite;

M. Stouff, inspecteur d'académie (3ᵉ classe) à Saint-Étienne, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Grenoble, en remplacement de M. Jacoulet;

M. de Lostalot-Bachoué, professeur au lycée de Lyon, est nommé inspecteur d'académie (3ᵉ classe) à Saint-Etienne, en remplacement de M. Stouff;

M. Benoist, professeur au lycée de Reims, est nommé inspecteur d'académie (3ᵉ classe) à Besançon, en remplacement de M. Duparay;

M. Duparay, inspecteur d'académie (3ᵉ classe) à Besançon, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Tarbes, en remplacement de M. Jeanmaire;

M. de Pontavice, inspecteur d'académie (1ʳᵉ classe) à Avignon, est

nommé inspecteur d'académie (même classe) à Alger, en remplacement de M. Granboulan;

M. Granboulan, inspecteur d'académie (3e classe) à Alger, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Privas, en remplacement de M. l'abbé Vagnon, admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite;

M. Deschamps, professeur au lycée de Rennes, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) à Avignon, en remplacement de M. de Pontavice;

M. Métivier, inspecteur d'académie (3e classe) à Auxerre, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Melun, en remplacement de M. Boullet, admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite;

M. Lalande, inspecteur d'académie (2e classe) à Toulouse, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Auxerre, en remplacement de M. Métivier;

M. Jeanmaire, inspecteur d'académie (3e classe) à Tarbes, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Toulouse, en remplacement de M. Lalande;

M. Charpentier, inspecteur d'académie (1re classe) au Mans, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Laval, en remplacement de M. Méry, appelé à faire valoir ses droits à une pension de retraite;

M. Leconte, inspecteur d'académie (3e classe) à Vannes, est nommé inspecteur d'académie (même classe) au Mans, en remplacement de M. Charpentier;

M. Poitrineau, inspecteur d'académie (3e classe) à Auch, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Vannes, en remplacement de M. Leconte;

M. Carbasse est délégué dans les fonctions d'inspecteur d'académie (3e classe) à Auch, en remplacement de M. Poitrineau;

M. Aulard, inspecteur d'académie (1re classe) à Lons-le-Saulnier, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Angoulême, en remplacement de M. Dunan;

M. Dunan, inspecteur d'académie (3e classe), en résidence à Angoulême, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Niort, en remplacement de M. Bricon;

M. Ridoux est nommé inspecteur d'académie (2e classe) à Lons-le-Saulnier, en remplacement de M. Aulard;

M. Bricon, inspecteur d'académie (3e classe) à Niort, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Quimper, en remplacement de M. Blain;

M. Blain, inspecteur d'académie (3e classe) à Quimper, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Limoges, en remplacement de M. Pécout;

M. Pécout, inspecteur d'académie (1re classe) à Limoges, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Agen, en remplacement de M. Dussouy, admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite;

M. Gaudier, professeur au lycée de Rouen, est nommé inspecteur

d'académie (3e classe), en résidence à Mâcon, en remplacement de M. Russet, admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite.

Inspection primaire. — *1er mars.* — M. Hameau, inspecteur (3e classe) à Marennes (Charente-Inférieure), est nommé, en la même qualité, au Blanc (Indre) en remplacement de M. Bussadori, qui reçoit une autre destination ;

M. Depiquigny, inspecteur (3e classe) à Gaillac (Tarn), est nommé, en la même qualité, à Saint-Amand (Cher), en remplacement de M. Bonnette, qui reçoit une autre destination ;

M. Baylac, inspecteur (3e classe) à Lavaur (Tarn), est nommé, en la même qualité, à Gaillac (même département), en remplacement de M. Depiquigny, qui reçoit une autre destination ;

M. Pelouse, inspecteur (3e classe) à Saint-Nazaire (Loire-Inférieure), est nommé, en la même qualité, à Lavaur (Tarn), en remplacement de M. Baylac, qui reçoit une autre destination ;

M. Bonnette, inspecteur (3e classe) à Saint-Amand (Cher), est nommé, en la même qualité, à Saint-Nazaire (Loire-Inférienre), en remplacement de M. Pelouse, qui reçoit une autre destination.

3 mars. — M. Paris, instituteur public à Croissy-sur-Seine, pourvu du certificat d'aptitude, est délégué, à titre provisoire, dans les fonctions d'inspecteur (3e classe) à Bolbec (Seine-Inférieure) (emploi nouveau).

13 mars. — M. Commençais, commis d'inspection académique à La Roche-sur-Yon, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) aux Sables d'Olonne (Vendée), en remplacement de M. Caubit, qui reçoit une autre destination ;

M. Subercaze, inspecteur (2e classe) à La Flèche (Sarthe), est nommé, en la même qualité, à Etampes (Seine-et-Oise), en remplacement de M. Cordier, admis à la retraite ;

M. Jousset, inspecteur (3e classe) à Mauriac (Cantal), est nommé, en la même qualité, à La Flèche (Sarthe), en remplacement de M. Subercaze, qui reçoit une autre destination ;

M. Batisse, inspecteur (3e classe) à Embrun (Hautes-Alpes), est nommé, en la même qualité, à Mauriac (Cantal), en remplacement de M. Jousset, qui reçoit une autre destination ;

M. Nogier, inspecteur (3e classe) à Die (Drôme), est nommé, en la même qualité, à Embrun (Hautes-Alpes), en remplacement de M. Batisse, qui reçoit une autre destination ;

M. Tavel, inspecteur (3e classe) à Jonzac (Charente-Inférieure), est nommé, en la même qualité, à Die (Drôme), en remplacement de M. Nogier, qui reçoit une autre destination ;

M. Migné, inspecteur (3e classe) à Confolens (Charente-Inférieure), est nommé, en la même qualité, à Jonzac (Charente-Inférieure), en remplacement de M. Tavel, qui reçoit une autre destination ;

M. Marchand, instituteur public à Chaillevette (Charente-Inférieure), pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Confolens (Charente), en remplacement de M. Migné, qui reçoit une autre destination;

M. Astrié, inspecteur (1re classe) à Villefranche (Aveyron), est nommé, en la même qualité, à Lodève (Hérault), en remplacement de M. Monrayssé, qui reçoit une autre destination;

M. Pauliet, inspecteur (2e classe) à Montauban (Tarn-et-Garonne), est nommé, en la même qualité, à Villefranche (Aveyron), en remplacement de M. Astrié, qui reçoit une autre destination;

M. Monrayssé, inspecteur (3e classe) à Lodève (Hérault), est nommé, en la même qualité, à Montauban (Tarn-et-Garonne), en remplacement de M. Pauliet, qui reçoit une autre destination;

M. Bussadori, inspecteur (2e classe) au Blanc (Indre), est nommé, en la même qualité, à Montdidier (Somme), en remplacement de M. Carpentier, admis à la retraite;

M. Boué, inspecteur en congé d'inactivité, est nommé inspecteur (3e classe) à Saint-Yrieix (Haute-Vienne), en remplacement de M. Chapalain.

15 mars. — M. Berthier, inspecteur (2e classe) à Gap (Hautes-Alpes), est nommé, en la même qualité, à Bourges (Cher), en remplacement de M. Laurent, appelé à d'autres fonctions.

26 mars. — M. Pitois, inspecteur (2e classe) à la Tour-du-Pin (Isère), est promu à la première classe.

29 mars.— M. Léotier, inspecteur (2e classe) à Serres (Hautes-Alpes), est nommé, en la même qualité, à Gap (même département), en remplacement de M. Berthier, qui a reçu une autre destination.

31 mars. — M. Louis, inspecteur (2e classe) à Sancerre (Cher), est nommé, en la même qualité, à Châlon-sur-Saône (Saône-et-Loire), en remplacement de M. Javary, qui reçoit une autre destination;

M. Javary, inspecteur (3e classe) à Châlon-sur-Saône (Saône-et-Loire), est nommé en la même qualité, à Sancerre (Cher), en remplacement de M. Louis, qui reçoit une autre destination.

Ecoles normales primaires.

DIRECTEURS.

12 mars. — M. Labrunie, chargé, par intérim, des fonctions de directeur de l'école normale d'Evreux, est nommé directeur (3e classe) de cet établissement, en remplacement de M. Chassan, admis à la retraite.

14 mars. — M. Laurent, inspecteur primaire à Bourges, est nommé directeur (3e classe) de l'école normale de Guéret, en remplacement de M. Gausserand, en congé d'inactivité.

19 mars. — M. Chassan, ex-directeur de l'école normale primaire d'Evreux, admis à la retraite par arrêté du 12 mars 1879, est nommé directeur honoraire d'école normale.

MAITRES-ADJOINTS.

1er mars. — M. Mutelet, instituteur adjoint à Nancy, bachelier ès sciences, pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale de Gap, en remplacement de M. Leclair, qui reçoit une autre destination;

M. Lorphelin, maître adjoint (3e classe) à l'école normale de Troyes, est nommé, en la même qualité, à l'école normale de Lagord, en remplacement de M. Benureau, en congé d'inactivité;

M. Leclair, maître adjoint (3e classe) à l'école normale de Gap, est nommé, en la même qualité, à l'école normale de Troyes, en remplacement de M. Lorphelin, qui reçoit une autre destination.

5 mars. — M. Eyssautier, maître adjoint en congé d'inactivité, est nommé maître adjoint (2e classe) à l'école normale de Rodez, en remplacement de M. Merlin, appelé à d'autres fonctions.

13 mars. — M. Fautras, délégué dans les fonctions de maître adjoint à l'école normale d'Orléans, pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à ladite école normale.

19 mars. — M. Meynard, instituteur public à Saint-Christol (Vaucluse), pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale d'Ajaccio (emploi nouveau);

M. Claret, instituteur public à Meillerie (Haute-Savoie), pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale d'Albertville, en remplacement de M. Lalanne-Lamaysonette, qui reçoit une autre destination.

PROFESSEURS.

13 mars. — M. Vœgel, pourvu du brevet complet, est nommé maître d'allemand à l'école normale de Mirecourt, en remplacement de M. Maybel, appelé à d'autres fonctions.

26 mars. — M. Tanviray est nommé professeur d'agriculture à l'école normale de Blois.

29 mars. — M. Launay est nommé professeur d'agriculture à l'école normale du Mans.

Distinctions honorifiques.

Sont nommés *officiers d'académie* :

31 janvier. — M. G.-E. Gauguet, éditeur et auteur d'ouvrages classiques.

30 mars. — Mme Caillard, déléguée générale pour l'inspection des écoles de filles.

Société Franklin. — Par décret du 3 mars 1879, est reconnue comme établissement d'utilité publique la *Société Franklin, pour la propagation des bibliothèques populaires.*

Instruction primaire. — Décisions du Conseil d'État (1). — Le Conseil d'État, statuant au contentieux, a annulé un arrêté par lequel l'autorité départementale avait nommé un instituteur public protestant sans consulter le consistoire, se fondant sur ce motif que l'instituteur avait déjà été, pour une autre commune, l'objet d'une présentation de ladite assemblée et qu'il ne s'agissait que d'une simple mutation de poste. Le Conseil, se rapportant à l'article 31 de la loi du 15 mars 1850 ainsi conçu : « Les consistoires jouissent du droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques », a considéré que cette disposition s'applique à toute nomination d'un instituteur public protestant, sans qu'il y ait lieu de distinguer entre le cas où il ne s'agit que d'une mutation de poste, et celui où l'instituteur est investi pour la première fois de ses fonctions. *(Séance du 14 mars 1879.)*

Le Conseil d'État, statuant au contentieux, a annulé un arrêté par lequel l'autorité départementale avait appelé, sur la proposition de l'inspection académique, et sans consulter préalablement le consistoire, un instituteur adjoint protestant à la direction d'une école de hameau. Le Conseil a considéré qu'aux termes des dispositions combinées des articles 31 (§ 2) de la loi du 15 mars 1850, 4 du décret du 9 mars 1852, et 8 de la loi du 14 juin 1854, les consistoires jouissent du droit de présenter à la nomination du préfet des instituteurs communaux des cultes non catholiques; que si, par application de l'article 34 de la loi du 15 mars 1850, les instituteurs adjoints protestants attachés à une école communale peuvent être nommés par l'instituteur qui dirige cette école sans présentation du consistoire, cette disposition exceptionnelle ne s'applique pas aux adjoints chargés par le préfet de diriger une école publique établie dans un hameau, et que la nomination de ces adjoints est soumise aux mêmes règles que celle des instituteurs titulaires. *(Séance du 14 mars 1879.)*

TRAVAUX PARLEMENTAIRES

Depuis sa rentrée, le Parlement n'a eu à discuter encore aucune des lois importantes sur l'instruction primaire dont il est saisi. Par contre, le Gouvernement a déposé à la Chambre des députés un

(1) Nous avons, dans notre dernier numéro publié, sous le titre de *Jurisprudence scolaire*, un article appréciant la portée de ces deux arrêts.

nouveau projet de loi annoncé depuis longtemps. Il a pour objet de rendre la possession du brevet de capacité obligatoire pour toutes les personnes qui veulent exercer les fonctions d'instituteur titulaire ou adjoint, et d'institutrice titulaire ou adjointe. Le certificat à la direction des salles d'asile est également exigé de toutes les directrices ou directrices adjointes des salles d'asile.

Voici d'ailleurs le texte du projet. Nous donnerons, dans notre prochain numéro, l'exposé des motifs qui l'accompagne :

PROJET DE LOI

Art. 1er. — Nul ne peut exercer les fonctions d'instituteur titulaire ou adjoint, d'institutrice titulaire ou adjointe dans une école publique ou libre, s'il n'est pourvu du brevet de capacité pour l'enseignement primaire.

Toutes les équivalences admises par le paragraphe 2 de l'article 25 de la loi du 15 mars 1850 sont abolies.

Art. 2. — Nulle ne peut exercer les fonctions de directrice ou de sous-directrice de salle d'asile publique ou libre si elle n'est pourvue du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile institué par l'article 26 du décret du 21 mars 1855.

Art. 3. — La présente loi ne sera applicable qu'à partir du 1er octobre 1882.

Art. 4. — La présente loi n'est pas applicable :

1° Aux institutrices publiques et libres qui, lors de la promulgation de la loi, auront dix années d'exercice comme directrices d'une école ;

2° Aux directrices de salles d'asile comptant, à la même date, dix années de service comme directrices de salles d'asile.

AVIS

Par suite d'une nouvelle organisation du service de l'instruction publique dans la Cochinchine française, un emploi de « Directeur de l'enseignement, » dont les attributions seront analogues à celles des inspecteurs primaires de la métropole, vient d'être créé dans cette colonie. Ce fonctionnaire recevra un traitement de 12,000 francs sur le pied colonial et aura droit, en outre, au logement en nature ou à une indemnité représentative.

De plus, l'ouverture de nouvelles écoles a été décidée et cette mesure nécessitera l'envoi dans la colonie de cinq professeurs en dehors du nombre actuel. Ces professeurs seront d'abord commissionnés comme stagiaires au traitement colonial de 3,600 francs et auront droit, en outre, au logement en nature ou à une indemnité représentative et

à une indemnité de vivres ; ils pourront, ensuite, par des promotions de classes successives soumises à certaines conditions, obtenir un traitement qui varíe entre cinq mille et huit mille francs.

Enfin, le Directeur de l'enseignement, de même que les professeurs de 1re, 2e, et 3e classe, pourront sans doute, après douze ans de service en Cochinchine, recevoir, sur les fonds de la caisse locale, un capital en proportion avec la durée et l'importance de leurs services dans la colonie, par analogie avec ce qui a lieu déjà pour l'administration des affaires indigènes. Ce point sera réglé ultérieurement.

MM. les inspecteurs primaires de la métropole qui seraient disposés à solliciter l'emploi de « Directeur de l'enseignement, » et les instituteurs pourvus du brevet supérieur qui poseraient leur candidature aux cinq emplois nouveaux de professeurs, sont invités à adresser leur demande à M. le Ministre de l'Instruction publique.

Les demandes d'instituteurs devront parvenir par l'intermédiaire de MM. les préfets.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie.
RUE BERGÈRE, 20. A PARIS. — 9612-9.

TABLE DU FEUILLETON

ACTES OFFICIELS

CIRCULAIRES — TRAVAUX PARLEMENTAIRES, ETC.

Pages.

Administration académique. 1, 22, 23, 29 et 56

Administration centrale 17, 29, 55, 56, 69 et 81

Arrêtés relatifs à la Commission des Bibliothèques scolaires et populaires. . 69

Arrêté relatif aux bibliothèques pédagogiques . . 72

Asile (salles d') 51

Besoins du pays en ce qui concerne la population à instruire 11

Bibliothèques. 26, 32, 45 et 57

Caisse d'épargne (la) dans les écoles de Lyon . . . 39

Circulaire relative à l'enseignement secondaire des filles 22

Circulaire relative aux certificats de non-séparation de corps à fournir par les veuves 54

Circulaire relative aux créations d'écoles et d'emplois d'instituteurs adjoints dans les communes de moins de 500 âmes. 75

Circulaire relative aux écoles normales primaires. — Examen du brevet de capacité. 79

Circulaire relative aux notes trimestrielles des écoles normales primaires . . . 75

Circulaire aux préfets pour interdire de laisser signer des pétitions dans les écoles. 55

Circulaire relative aux traitements des instituteurs. 44

Circulaire sur la délivrance des certificats de réalisation des engagements décennaux. 79

Circulaire sur la manière de dresser les états de services des instituteurs admis à la retraite . . . 53

Circulaire sur le paiement des subventions pour la construction de bâtiments pour écoles et mairies. . 77

Commission des bâtiments et du matériel scolaire (arrêté relatif à la) . . . 71

Commission de statistique de l'enseignement primaire.. 56

Conseil supérieur de l'instruction publique (du) . 61

Déléguées générales pour l'inspection des salles d'asile (traitement des trois classes) 41

Distinctions honorifiques 6, 25, 31, 47, 59 et 85

Pages.

Distinctions honorifiques (Légion d'honneur) . . . 25
Direction de l'enseignement primaire (organisation des bureaux de la) 69
Ecoles normales primaires (nominations) 3, 24, 31, 46, 57, 84 et 85
Exposition universelle et travaux des membres de l'instruction primaire . . 27
Gymnastique (Commission centrale de). 45
Informations, nouvelles et faits scolaires . 26, 39 et 64
Inspection académique. 1, 29, 46, 81 et 87
Inspection du dessin . 30 et 31
Inspection primaire. — Demande d'emploi 52
Inspection primaire 23, 30, 46, 52, 57 et 83
Inspection primaire (création d'une 6e circonscription d') 46
Instruction primaire. — Décision du Conseil d'Etat . 59
Lettre du ministre des travaux publics (transport à prix réduit, par les chemins de fer, des instituteurs et institutrices). 21
Lettre du ministre à M. le recteur de l'académie de Besançon 76
Moyens d'instruction offerts à la population 12
Musée pédagogique (création d'un). — Rapport au Président de la République française 65
Projet de loi sur l'instruction primaire obligatoire. . . 36
Projet de loi (écoles professionnelles d'apprentissage) 38
Promotion 5
Promotions de classe . . . 3
Rapport au Président de la République française concernant le service de l'inspection des salles d'asile. 41
Caisse pour la construction des écoles. 19, 20 et 21
Rapport au Président de la République française . . 7
Rapport de la commission de statistique de l'enseignement primaire à M. le ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts 9
Récompenses aux instituteurs des départements qui ont envoyé les meilleurs mémoires sur l'Exposition universelle (Arrêté relatif aux) 73
Salles d'asile (certificat d'aptitude à la direction des). 51
Souscription pour élever un monument funèbre à Mme Pape-Carpantier. . . 26
Statistique de l'instruction primaire 7
Travaux parlementaires . . 26, 32, 60 et 86
Usage que fait la population des moyens d'instruction : élèves inscrits, élèves présents 13

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie, RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 22600-9.

CARTES MURALES

Par M. LEVASSEUR, membre de l'Institut.

La France élémentaire à $\frac{1}{1,000,000^e}$ Hauteur : 1m30; largeur : 1m38.
Montée sur toile, gorge et rouleau........................ 12 »

L'Europe élémentaire à $\frac{1}{4,000,000^e}$. Hauteur : 1m45; largeur : 1m75.
Montée sur toile, gorge et rouleau........................ 15 »

La Terre élémentaire à $\frac{1}{25,000,000^e}$........................ » »

Ces cartes sont exécutées sur le fond des grandes cartes murales du même auteur ; seulement, comme elles sont destinées aux classes élémentaires et auxécoles primaires, elles renferment moins de détails sur l'orographie, l'hydrographie et la géographie économique. Elles contiennent tout ce qui est nécessaire pour commencer l'enseignement de la géographie tel qu'il est donné en général dans les écoles primaires. Les départements sont teintés de couleurs différentes, de façon à rendre plus claire la géographie politique.

La France (*avec teintes par départements*), échelle de $\frac{1}{600,000^e}$. Hauteur : 2m, largeur : 2m05. Représentant la France sous les points de vue de la géographie physique, politique et historique, administrative et économique. Collée sur toile, vernie, montée sur gorge et rouleau. 30 »

Carte générale de l'Europe, par Naud-Evrard, membre de la Société de géographie de Paris. Echelle de $\frac{1}{4,000,000^e}$ Hauteur : 1m35; largeur : 1m75. Imprimée en couleur. Prix : collée sur toile, vernie, montée sur gorge et rouleau............................ 20 »

CARTES MURALES MUETTES

Par M. E. LEVASSEUR

Sur toile noire ardoisée, imprimées en bleu clair, montées sur gorge et rouleau.

Carte de France, avec tracé des départements (1m30 sur 1m50), imprimée sur toile ardoisée des deux côtés, formant tableau noir et carte.... 20 »

Carte d'Europe (mêmes dispositions et même prix que pour la France).

Carte de France et d'Europe (1m05 sur 1m30), France d'un côté, Europe de l'autre, sur toile ardoisée...... 25 »

Carte de la Terre ou Planisphère, sur la projection de Mercator (1m60 sur 1m20), imprimée sur toile ardoisée avec tableau noir au dos.... 25 »

CARTES MURALES TYPOPLASTIQUES

Dressées par M. NAUD-EVRARD, sous la direction de M. E. LEVASSEUR

Europe, — Asie, — Afrique,
Amérique du Nord, — Amérique du Sud, — Océanie.

Ces cartes représentent une sphère de 4 m. sur un fond noir et sont imprimées en 16 ou 18 couleurs. Le procédé typoplastique employé pour l'impression a donné de magnifiques résultats dans la représentation du relief, outre qu'il a permis d'établir ces cartes à un prix très bas.

Hauteur de chaque carte : 1m 70; largeur : 1m 50.

Prix, en feuilles.............................. **5** »
Montée sur toile, avec gorge et rouleau............... **15** »

GLOBE SCOLAIRE

De $1^{m}33$ de circonférence, dressé par Ch. Périgot, à l'usage des écoles primaires et imprimé en noir, en bleu et en bistre.

	A Paris.	Franco.
Prix, monté sur pied de bois.....................	35 »	43 »
— incliné sur l'écliptique..........................	38 »	46 »
— — pied fonte bronzée....................	40 »	50 »

SYSTÈME MÉTRIQUE

Tableau du système légal des poids et mesures, dressé sous la direction de M. Henry Marsoulan. 4 feuilles (haut. $1^{m}70$, largeur 2^{m}), impression typoplastique en couleur............ 8 »

— *Le même*, collé sur toile, monté sur gorge et rouleau..... 18 »

Tableau (Nouveau) du système métrique, représentant en vraie grandeur toutes les mesures, par M. Linarès ($1^{m}85$ sur $1^{m}35$), colorié.. 10 »

— *Le même* sur toile avec gorge et rouleau, verni........... 20 »

Edition populaire ($1^{m}20$ sur $1^{m}35$), collé sur toile, verni, gorge et rouleau.. 10 »

COMPENDIUMS MÉTRIQUES

Numéro **1**, 45 cent. de largeur sur 55 cent. de hauteur, **40** francs.

Numéro **2**, 54 cent. de largeur sur 68 cent. de hauteur, **80** francs.

BOITE DE LEÇONS DE CHOSES

Prix 25 francs.

Dans cette boîte élégante, divisée en trois compartiments principaux, subdivisés chacun en un grand nombre de petites cases, le maître trouve, classés dans un ordre méthodique, des échantillons à l'état brut et à l'état travaillé des différentes matières que l'homme emploie pour la satisfaction de ses premiers besoins: *alimentation, — vêtement, habitation.*

C'est comme une *bibliothèque de choses*; un outillage précieux pour les leçons sur l'origine, l'histoire et la fabrication des principales choses d'un emploi général dans les usages de la vie. Il y a là bien des moyens de frapper les sens, de captiver l'attention des enfants de l'asile et de commenter, d'une manière saisissante, devant les élèves de l'école, le livre de lecture courante.

Questionnaire explicatif de la boîte de leçons de choses. In-12, br........... » 30

Notice explicative : Connaissances indispensables sur l'alimentation, le vêtement, l'habitation, les matériaux de construction, le bois, les métaux, le chauffage, l'éclairage, etc. In-12, cart.. » 50

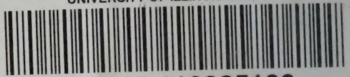
DESSIN

Le Dessin à l'école primaire, par Claude Sauvageot, membre de l'Union centrale des beaux-arts appliqués à l'industrie.

Collection de 10 cahiers contenant 550 figures servant de modèles, des instructions générales et particulières pour les dessiner et des parties blanches réservées aux exercices (1).

Prix de chaque cahier, 0 fr. 25 c. Le cent................. 20 »

(1) Envoi franco du cahier spécimen.


UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 119985106